PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 18 15 LISTOPADA 1938 ROK XVII

MATEJKO W SZKOLE

(W setną rocznicę urodzin)

1. Rocznica. — 2. Życie i twórczość jako materiał nauczania. — 3. Obrazy jako ilustracja przeszłości. — 4. Zagadnienia. 5. Literatura.

1. W dniu 24 czerwca rb. minęło sto lat, jak w Krakowie urodził się Jan Matejko. Rocznicowe artykuły przyniosły dużo ciekawego materiału, np. ścisłe ustalenie dotychczas wątpliwej daty urodzenia, publikację pełnych entuzjazmu dla Matejki listów rosyjskiego malarza Riepina, opis ostatnich chwil artysty. W związku z tą rocznicą warto też omówić sprawę stosunku szkoły polskiej do Matejki, gdyż życie jego i twórczość nie tylko wchodzą w skład programu nauczania, ale reprodukcje potężnych wizyj historycznych są ilustracją przeszłości, urabiając przez to w sposób często ostateczny stosunek młodzieży do ojczystej historii. W szkicu niniejszym omówię dwa przede wszystkim zagadnienia: życie i twórczość jako materiał nauczania i obrazy jako środek pomocniczy w nauczaniu historii.

2. O Matejce mówi się na lekcjach trzech przedmiotów: języka polskiego, historii i rysunków. Omawianie to jest z konieczności dość pobieżne, a w konstrukcji programu widoczne są pewne usterki. Najlepiej przedstawia się ta kwestia w programie języka polskiego: w klasie VII st. III tematem ćwiczeń są obrazy z życia i twórczości Matejki, podobne ćwiczenia widzimy w kl. VI st. II kurs A i w klasie IV st. I kurs C. Dzieci mają poznać życiorys Matejki i oglądać dzieła sztuki lub ich reprodukcje — jak informują wszystkie trzy programy (III 211, II 209, I 138). Nacisk winien być położony nie na życiorys, lecz właśnie na analizę dzieł, bo to jest istotne przy omawianiu życia twórców. Analiza obrazów musi być tematem lekcyj — tak jak tematem jest np. rozbiór utworów pisarskich. Zdaje się, że na ten moment zwracamy

zbyt małą uwagę w przekonaniu, iż taka analiza należy do przedmiotów artystycznych, a nie do języka polskiego. Jest to stanowisko niesłuszne, bo opis obrazu czy też ułożenie opowiadania jest umiejętnością, którą urabiamy właśnie na lekcjach języka polskiego. Oczywiście analizę wartości artystycznych można zostawić nauczycielowi rysunku, a ograniczyć się do samej treści, jakkolwiek i na lekcjach rysunku w szkole powszechnej treść odgrywa większą rolę aniżeli forma.

W programie historii życie i twórczość Matejki wchodzi w skład materiału nauczania tylko w jednej klasie: w szóstej st. II kurs B (Program, II 212). Temat ma w programie takie brzmienie: „Podtrzymywanie ducha narodowego: Mickiewicz, Szopen, Matejko, Sienkiewicz, Wyspiański". — Stylizacja taka z góry narzuca materiał: ma to być wykazanie, jak Matejko twórczością swoją wpłynął na społeczeństwo polskie. Jest to więc — jak widać — inne ujęcie aniżeli w programie języka polskiego. Tu omawia się treść obrazów z jednego tylko punktu widzenia — i tylko obrazy wybrane — w języku polskim natomiast idzie o obrazy w ogóle, niezależnie od treści. Trzeba tu jednak od razu dodać, że zasada korelacji, obowiązująca w naszej szkole, zmusza do dokonywania takiego wyboru, by materiał różnych przedmiotów wiązał się z sobą. Więc i tutaj tak być winno.

Powstaje pytanie, dlaczego omawianie wpływu Matejki na podtrzymywanie ducha narodowego pozostawiono wyłącznie klasie VI st. II i dlaczego pominięto ten temat w szkole st. III i I. Niewątpliwie stało się to przez przeoczenie czy nieporozumienie, a może jest to tylko usterka korektorska, o czym świadczyć np. może uwaga na str. 169 Programu III: „Grupa obrazów, dotycząca podtrzymywania ducha narodowego..." itd. Nieporozumienie polega na tym, że tej właśnie grupy obrazów w materiale samym nie ma. Trudno więc zrozumieć sens uwagi na str. 169: albo ta uwaga dostała się przez przeoczenie, albo też zapomniano zamieścić tematy w materiale. Należy przyjąć, iż ostatnie przypuszczenie jest słuszne, gdyż w podręcznikach dla kl. VI wszystkie te tematy zostały opracowane.

Niesłuszne — moim zdaniem — jest pominięcie Matejki w programie historii szkół st. I. Bo jeśli temat ten znajduje się w programie języka polskiego, to winien być pogłębiony, a dokonać tego można bez trudu na historii. Tym więcej jest to konieczne, że reprodukcje obrazów Matejki znajdują się w podręcznikach dla I stopnia. Wprawdzie powiększyłoby to i tak już zbyt wielką ilość materiału, jednak dało by się tego uniknąć przez skreślenie innego tematu, powtarzającego się w dwóch lub trzech kursach np. hołd pruski lub obrazek z walk powstańczych.

Twórczość Matejki jest jeszcze przedmiotem nauczania na lekcjach rysunku w klasie VII szkół st. III. Na str. 229 programu jest uwaga, że z okazji wycieczek do muzeów, zbiorów, magazynów należy omawiać oryginały lub reprodukcje dostępnych dzieł malarzy polskich i wymieniony jest m. in. Matejko, na str. zaś 381 jest informacja, że przy oglądaniu omawiać należy treść a unikać analizy form i że należy poświęcić kilka słów autorom. Widać z tego, że idzie tu nie tyle o analizę malarskich wartości dzieł, ile o przeżycia estetyczne i o zapoznanie się z treścią. Jest to więc bardzo zbliżone do tego, co się robi w języku polskim i historii. W programie rysunku szkół I i II stopnia nie ma wzmianki o Matejce, jedynie na str. 434 st. II jest wskazówka podobna do tej co w programie st. III na str. 381, tj. by oglądać dzieła sztuki i omawiać ich treść.

3. Omówiłem już problem: życie i twórczość jako przedmiot nauczania. Odrębnie trzeba potraktować zagadnienie: obrazy jako środek pomocniczy w nauczaniu historii. Tu nie idzie o to, by dzieci poznawały wartości malarskie dzieł, lecz wyłącznie o to, jak obrazy Matejki ułatwiają dzieciom poznawanie historii. Gdy poprzednio twórczość była celem nauczania, tu staje się środkiem do zupełnie innego celu. Jest to różnica zasadnicza i trzeba sobie z tego zdawać sprawę.

W programach historii szkół wszystkich stopni uwaga o obrazach Matejki ma to samo brzmienie: „Jeszcze inny typ ilustracyj stanowią tzw. obrazy historyczne, reprodukcje

takich arcydzieł, jak prace Matejki, Grottgera i innych twórców. Znaczenie tych obrazów w nauczaniu może być duże, ale nie należy ich stosować bez wyjaśnienia dzieciom, że są to dzieła sztuki, a nie fotograficzne odtworzenie rzeczywistości. Należy wyzyskać w obrazie to, co jest kopią zabytku (stroje, broń, narzędzia)". W uwadze tej zaznaczono w sposób jasny różnicę, jaka istnieje między tego rodzaju obrazami a innymi typami ilustracji: pierwsze (tj. obrazy np. Matejki) powstały nie z myślą o ilustrowaniu przeszłości, natomiast drugie są taką właśnie ilustracją. Konsekwencje takiego stanu rzeczy są widoczne: obrazy nie zawsze są historycznie ścisłe, od ilustracji zaś — opracowywanych z punktu widzenia prawdy historycznej — tej ścisłości trzeba wymagać. A obrazy Matejki mimo ogromu studiów historycznych artysty, zawierają pewne nieścisłości, często zresztą dokonane zupełnie świadomie.

Przykłady: „Bitwa pod Grunwaldem": powalony Krzyżak zamierza się na Litwina berłem rektorskim U. J. a Litwin atakuje Krzyżaka toporem cechowym cechu rzeźnickiego w Krakowie, używanym w wieku XVII.

„Rejtan": w sali sejmowej jest portret Katarzyny, czego oczywiście w rzeczywistości nie było.

„Hołd pruski": jest to obraz fantastyczny, zawiera tylko pewne fragmenty rekonstruowane ze zbiorów, np. stroje, uzbrojenie.[1])

Podobnie można by powiedzieć o innych obrazach. I dlatego jeszcze raz z naciskiem trzeba podkreślić, że nie są one fotograficzną kliszą, lecz jedynie artystyczną wizją. Rodzi się więc pytanie, jak należy potraktować je w nauczaniu. Pohoska ujmuje rzecz wyłącznie z punktu widzenia naukowego i twierdzi, że obecnie daleko odbiegliśmy od czasów, kiedy obrazy Matejki były źródłem wiadomości i punktem wyjścia do lekcji i że dzisiaj opieramy się na każdym pozio-

---

[1]) Por. uwagi na ten temat w moim artykule pt.: *Błędy uczniów w historii.* (*Praca Szkolna,* 1933/34), artykuł dra Skałkowskiego pt.: *Na gruzach pierwszego rozbioru* (*Polska, jej dzieje, kultura i sztuka,* t. II, str. 261), w Pohoskiej *Dydaktyce historii* wyd. II, str. 358.

mie na ilustracjach dokumentarycznych[2]). A znów w *Wiadomościach Historyczno-Dydaktycznych* zauważył M. Ch., że obecnie skapitulowano już przed walką z Matejką i dopuszczono mistrza zarówno do szkoły powszechnej jak do gimnazjum, gdyż jego obrazy mogą jednak oddać pewne usługi.[3])

Ten drugi pogląd jest niewątpliwie słuszny, szczególnie gdy idzie o szkołę powszechną. Obrazy Matejki oddziaływują na dzieci bardzo sugestywnie, wywołują niezwykle silne zainteresowania, działają na wyobraźnię. A jeśli nawet obrazy te nie są dość ścisłe historycznie, to zastanówmy się nad tym, czy ścisłe historycznie, czy zgodne z prawdą są te obrazy, które tworzą się w umysłach dzieci pod wpływem naszych opowiadań i lektury? Można bez obawy o przesadę twierdzić, że na pewno bardziej do prawdy zbliżone są właśnie obrazy Matejki, co potwierdzają np. analizy błędów historycznych dzieci.[4]) Idzie tylko o to, by obrazy te dobrze zużytkować.

Przede wszystkim: obraz nie może być jedynie dodatkiem do tematu, lecz najczęściej sam winien stanowić temat lekcji, gdyż zawiera dość materiału historycznego. Trzeba go wyzyskać należycie, wziąć trzeba z niego to wszystko, co pogłębia wiedzę o przeszłości, a czego nie można dać przy pomocy słowa. Każdy prawie obraz Matejki daje pogląd na dawne ubiory, uzbrojenie, sprzęty, budowle. Pobieżne oglądnięcie takiego obrazu, pokazanie go i schowanie, to czynność prawie że bez wartości. Omawianie obrazów musi być systematyczne, gruntowne i bez pośpiechu. Musi to być zresztą nie tylko zwracanie uwagi na przedmioty, ale również ożywianie poszczególnych scen, dramatyzacja. Sztuką jest takie ożywienie postaci, by dzieci przeżywały przeszłość, jakby ją oglądały.

---

[2]) H. Pohoska: *Dydaktyka historii*, wyd. II, str. 358.

[3]) *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, rocznik IV, str. 39.

[4]) Por. oprócz artykułu wyżej cytowanego także A. Florczaka: *O potrzebie systematycznych badań nad błędami, popełnianymi przez uczniów przy nauce historii (Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, r. II, str. 91). Z artykułów tych widać jak dużo błędów popełniają dzieci, ile nieścisłości historycznych tkwi w wyobraźni dziecięcej.

A co zrobić z błędami historycznymi na obrazach Matejki? Sądzę, że skwapliwe ich wytykanie nie jest konieczne. Raz po raz można dzieciom zwrócić uwagę na nieścisłość, by wiedziały, że obrazy nie są fotografią, ale specjalne nastawianie uwagi dzieci na usterki byłoby niewłaściwe z punktu widzenia wychowawczego. Zresztą bądźmy skromni: tych usterek tak znów dużo nie dostrzeżemy, bo nie jesteśmy fachowcami w tej dziedzinie. A i wśród fachowców są często różnice zdań. Pozwólmy więc dzieciom tak patrzeć na obrazy Matejki, jak my na większość patrzymy, to znaczy z wiarą, że tak istotnie było, jak artysta namalował.

4. Z kwestią obrazów Matejki w szkole wiąże się dużo zagadnień, które mogą być rozwiązywane drogą samodzielnych prac i dyskusyj. I tak np. cenne byłoby przeprowadzanie systematycznych badań, kiedy dzieci lepiej pamiętają materiał: gdy słyszały go w barwnym opowiadaniu czy też gdy zdobyły go przez oglądanie obrazu. Chociaż sprawa ta jest też związana z typami wyobrażeniowymi dzieci, to jednak obserwacja tego rodzaju ma wartość, gdyż czystych typów — jak wiadomo — nie ma.

Innym problemem są miniaturowe reprodukcje obrazów matejkowskich w podręcznikach: Czy mają znaczenie? — jak je wykorzystywać? — czy może są w ogóle bez wartości? — Dyskutować też można na temat obrazów Matejki jako ozdoby izb szkolnych. Czy obrazy, używane jako środek pomocniczy, mogą być wieszane na stałe w klasie i stanowić dekorację? Kwestia o tyle interesująca, że różnie bywa pojmowana. A czas byłby już jakoś to rozwiązać, ustalić i rozgraniczyć funkcje obrazów-środków pomocniczych od obrazów-dekoracyj.

I jeszcze jedno. Czy w praktyce odczuwa się brak pracy, która by ujmowała obrazy Matejki z punktu widzenia potrzeb szkoły, a więc wybór obrazów, wyjaśnienie treści, podkreślenie najistotniejszych wartości dydaktycznych itp?

5. Z okazji rocznicy ukazały się prócz okolicznościowych artykułów i rozpraw takie np. książki, jak *Matejko, studia i szkice* — wydana staraniem i nakładem zarządu m. Kra-

kowa; wydawnictwo Krzyżanowskiego w Krakowie pt. *Matejko* ze wstępem dra Łepkowskiego. Z dawniejszych prac można wymienić krótką monografię Zahorskiej z 32 reprodukcjami, książkę Macieja Szukiewicza, Stanisława Witkiewicza. Istnieje też kilka artykułów, w których omawia się twórczość Matejki w związku z pracą szkolną:

1. Batorowicz Z.: *Bitwa pod Grunwaldem na podstawie obrazu Matejki. (Miesięcznik Pedagogiczny,* 1933, str. 297—300);
2. Kopera F.: *Malarstwo historyczne jako ilustracja dziejów.* — *(Nauka i Szkoła,* 1924, str. 14—19);
3. Szelejewski Jan: *Obrazy Matejki a nauczanie historii i języka polskiego w szkole powsz. (Praca Szkolna,* 1937/8, str. 26-28);
4. Z. K.: *Rejtan i pierwszy rozbiór Polski.* Lekcja historii w kl. VI szkoły powszechnej. *(Szkoła,* 1937, str. 103—105).

Toruń *Stanisław Nowaczyk*

ZASADY ORGANIZACJI SAMOKSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA

(Dokończenie)

Na pierwszy plan wysuwają się zagadnienia natury ideologicznej, do których zaliczam przede wszystkim sprawy religijno-kościelne oraz prądy i doktryny o charakterze politycznym.

Sprawy religijno-kościelne w planie samokształceniowym nauczyciela powinny zajmować poczesne miejsce. Obejmą one dzieje religii od zarania ludzkości do naszych czasów, najrozmaitsze wierzenia i poglądy u różnych narodów, grupy wyznaniowe, sekty itd. Zgłębienie wiedzy o życiu religijno-kościelnym da nauczycielowi możność wszczęcia walki z zabobonem i przesądem, którymi jest przesiąknięte nasze społeczeństwo nieraz utożsamiające najpłytsze wierzenia z religią, stanowiącą najwznioślejsze dzieje ducha ludzkiego. Zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest dotrzeć do tych skarbnic ducha, by tym samym pozbyć się sprzeczności i naleciałości, które nurtują w duszy człowieka myślącego i świadomego swych czynów i zamierzeń, albowiem tylko świadomość oparta na mocnych podstawach etycznych wyrobi należyty światopogląd i zapobiegnie płytkiemu ujmowaniu tak doniosłej sprawy, jaką jest sprawa religii w całokształcie życia społecznego.

Wybitny pedagog i myśliciel amerykański C. H. Henderson, mówiąc o zadaniach religii, między innymi, zaznacza:

„Biorąc człowieka, jako całość, wychowanie musi zająć się tym, co w nim najosobliwszą, najżywotniejszą stronę stanowi — to jest jego religią. Jeśli wychowanie wiedzie jego w innym kierunku, a religia w innym, niechybnie musi się stąd wywiązać nieszczerość i niejasność, życie zacne musi być na wskroś szczere i z jednej bryły, bez sprzeczności, chwiejności i dwulicowości.

Jeśliby religia podawała inny rodzaj prawdy, inny obraz świata, a wychowanie mówiło o innym rodzaju prawa i innym świecie, można by rozumieć, dlaczego jedno od drugiego odgraniczamy: nikt jednak dzisiaj nie zechce podtrzymywać tak osobliwej doktryny. Tajemnicą szczęścia w życiu jest harmonia wewnętrzna, nie chaos sprzecznych twierdzeń, lecz w każdym indywidualnym czy społecznym ruchu proste i szczere stwierdzenie tych samych prawd. Dzieje religii to w istocie historia ducha ludzkiego. To nauka docierająca do najgłębszych źródeł.

Powinni się jej oddać rodzice i nauczyciele, którzy chcą wychowanie dzieci zacząć od wychowania samych siebie“[7]).

Te ważkie słowa C. H. Hendersona powinny obudzić w nauczycielu niezłomną chęć poznania dziejów religii oraz świadomość potrzeby tej wiedzy, aby nie wpaść na drogę rozdwojenia prawdy, o której mówi z jednej strony religia, a z drugiej wychowanie.

Jeżeli teraz chodzi o prądy ideowe i doktryny natury politycznej, to należy pamiętać, iż żyjemy w epoce przejściowej. Wiele dawniejszych ideałów, zasad i wzorów, które uważano za nienaruszalne, dziś zbankrutowały lub zostały uznane za nieodpowiednie i przestarzałe. Zawrotne tempo życia współczesnego staje się podatnym gruntem do pogłębienia ogólnego kryzysu myśli ludzkiej. Różnorodność i obfitość teoryj, doktryn, zagadnień ustrojowych, społecznych, ekonomicznych, etycznych grozi zalewem życia społecznego i politycznego. Na wielu odcinkach bytowania ludzkiego powstał już formalny chaos, grożący zniweczeniem cywilizacji i wartości etycznych. W ogniu potwornych walk politycznych i rewolucyjnych zaciera się ład społeczny, zatraca się sprawiedliwość społeczna, rujnuje się współżycie i współdziałanie społeczeństw i narodów.

Jeżeli się teraz zważy, iż społeczeństwo nasze w swej masie jest wyjątkowo płytkie, niedostatecznie wyrobione politycznie, łatwowierne i krótkowzroczne, to można sobie

[7]) C. H. Henderson: *Nowe wychowanie*, str. 23.

wyobrazić, jaka wielka odpowiedzialność spada na czynniki wychowawcze, w danym wypadku na nauczycielstwo polskie. Powinno ono posiadać wyjątkową zdolność wydawania opinii i sądów bezstronnych i wolnych od jakichkolwiek sugestii, a co najistotniejsze — powinno ono umieć odróżniać ziarna od plew, oddzielać utopie i doktryny od zasad realnych i pozytywnych. Rzecz oczywista, iż takich uzdolnień nauczyciel, który dopiero co opuścił ławę szkolną, nie posiada. Zetknięcie jego z rzeczywistością stawia przed nim zadanie zapoznania się z podstawowymi zagadnieniami ideologicznymi z nakazu chwili płynącymi. Przede wszystkim niech staną się bliscy nauczycielowi myśliciele, pisarze, historycy i filozofowie polscy od czasów najdawniejszych do dni dzisiejszych ze szczególnym uwzględnieniem myślicieli polskich XIX i XX wieku.

„Po przesianiu zdobytego plonu przez sito krytyki indywidualnej" — innymi słowy p o w y r o b i e n i u w ł a s n e g o p o g l ą d u n a r z e c z y i z j a w i s k a r o d z i n n e — nauczyciel powinien ustalić linię swego postępowania oraz stosunek swój do zjawisk natury ideologicznej doby współczesnej. Nie powinny też ujść uwagi nauczyciela współczesne ideologie i doktryny polityczne (komunizm, faszyzm, hitleryzm, totalizm, nacjonalizm, kwestia żydowska, doktryna Monroego itp.). Szczególne znaczenie to wszystko ma dla nauczyciela-społecznika oraz uczącego historii.

„Uczy on o życiu społeczeństwa, narodu i państwa, nie wolno mu nie interesować się zagadnieniami społecznymi i politycznymi. Mało będzie wart taki nauczyciel dziejów, który ma wiecznie oczy tylko na przeszłość otwarte, a o teraźniejszości nie myśli. Musi on rozumieć życie współczesne i sam w nim czynny udział przyjmować.

Tylko na drodze zrozumienia rzeczywistości teraźniejszej można rozumieć przeszłość i tylko przy znajomości przeszłości można nauczyć się rozumieć teraźniejszość"[8]).

Nie znaczy to, iż nauczyciel powinien brać czynny udział w życiu politycznym albo schlebiać i hołdować doktrynom tej lub innej partii. N a u c z y c i e l, moim zdaniem, p o w i n i e n s t a ć p o n a d p a r t i a m i i d o k t r y n a m i, bo tylko w tym wypadku odegra rolę czynnika łagodzącego tarcia polityczne.

---

[8]) Dr H. Pohoska: *Dydaktyka historii,* str. 408.

Będąc wolny od takich czy innych tendencyj politycznych prędzej potrafi przewodniczyć masie i prowadzić ją w pożądanym dla państwa i narodu kierunku. Zapoznanie się z zagadnieniami ideologicznymi ułatwi nauczycielowi dalszą pracę samokształceniową obejmującą ogólne zagadnienia ustrojowe, społeczne, ekonomiczne, prawne itp. z szerokim uwzględnieniem kraju ojczystego.

Praca samokształceniowa obejmująca powyższe zagadnienia powinna być tak pomyślana i uplanowana, aby obejmowała przede wszystkim wiadomości o ustroju państwowo-politycznym Polski współczesnej i stosunkach międzynarodowych, albowiem żyjemy w czasach, kiedy sprawy wzajemnego współżycia narodów pod względem intelektualnym, politycznym i ekonomicznym są niezbędnym warunkiem istnienia współczesnych państw praworządnych. Nie może też nauczyciel pominąć w swej pracy samokształceniowej spraw mniejszości narodowych. Poznanie tej kwestii jest niezbędnym dla nauczyciela z wielu względów. Na terenie Polski mamy przecież szereg mniejszości narodowych posiadających swą własną kulturę oraz pewne aspiracje polityczne, ideologię, zwyczaje itp., więc nie wolno przejść obok tego do porządku dziennego. Względy natury politycznej oraz jedności społecznej i obronności państwa wymagają od nauczyciela zajęcia w tych sprawach wyraźnego stanowiska, tym bardziej, że na terenie Polski mamy pewne, dość liczne, grupy ludności nieuświadomionej narodowo. Te grupy nieraz są wyzyskiwane przez jednostki demagogiczne, czy to ze względów politycznych, czy to w celach wrogich dla państwowości polskiej. A między innymi, te grupy z powodzeniem mogłyby być pozyskane dla państwowości polskiej. Jednak bez bliższego poznania ich, bez skrupulatniejszego badania ich życia społecznego i kulturalnego, bez uwzględnienia historycznych i ideologicznych przesłanek, trudno było by wykazać tym grupom ich łączność z narodem polskim i jego kulturą.

Nauczyciel dążący z tytułu swego stanowiska dla wywierania wychowawczego i kulturalnego wpływu na środowisko winien również zapoznać się z organizacją życia

ekonomicznego, albowiem skuteczna praca w środowisku, mam na myśli rozwój spółdzielczości we wszystkich jej postaciach, wymaga chociażby elementarnej wiedzy o zasadach i prawach, na których jest budowane życie ekonomiczne. Ponieważ wytworem, raczej przyczyną, warunków ekonomicznych są tzw. „choroby społeczne" (alkoholizm, pauperyzm, najrozmaitsze przestępstwa itp.), więc również zachodzi potrzeba zapoznania się z tymi niepożądanymi zjawiskami w naszym społeczeństwie. Poszukiwanie przyczyn, stosowanie metod porównawczych i statystycznych (bo i inne kraje nie są wolne od tych „chorób") nasunie nauczycielowi niejedną myśl, która ułatwi mu szukanie dróg zapobiegawczych rozwojowi „społecznych chorób" oraz dopomoże mu przy stosowaniu środków profilaktycznych na tym lub innym terenie. Zagadnienia ekonomiczne ściśle wiążą się z kompleksem norm prawnych, którymi posługuje się współczesne społeczeństwo. Należy pamiętać też, że pomimo norm prawnych pisanych, istnieje też prawo zwyczajowe, którym w wielu wypadkach posługują się nasze włościaństwo i mniejszości narodowe. Oczywista, że i te zagadnienia nie mogą być pominięte w pracy samokształceniowej nauczyciela, tym bardziej, że jak wykazuje praktyka, nauczyciel bardzo często musi występować w charakterze arbitra nieraz w bardzo skomplikowanych sprawach, wynikających na tle współżycia i współdziałania tak poszczególnych jednostek jak i grup.

Wreszcie uwieńczeniem całokształtu pracy samokształceniowej powinno być poznanie materialnej i duchowej kultury środowiska. Nacisk, jak to już niejednokrotnie zaznaczyłem, należy położyć na środowisko wiejskie, bo

„Wieś jest źródłem wiecznie odmładzającym wyższe warstwy narodu. Lud wiejski jest najbardziej zbliżony sposobem życia i pracy do przyrody i do ziemi, stanowi więc najsilniejszy łącznik narodu z własnym terytorium. Kultura ludowa jest cudownym zwierciadłem, które pozwala narodowi patrzeć w przeszłość i oglądać swoją młodość. Jest ona zarazem rodzajem rodowodu kultury narodowej i wskazuje z jakiego korzenia ona wyrosła, jakie soki były zaczynem jej rozwoju późniejszego. Lud wiejski jest więc niejako kapitałem zakładowym narodu, z którego on czerpie swoją teraźniejszość i buduje swoją przyszłość. Lud i jego kultura musi być przedmiotem szczególnej uwagi i starań władz państwo-

wych i wyższych warstw społecznych, aby mógł on przedstawić zawsze maksimum wartości dla narodu i państwa“[9]).

Te głębokie słowa pioniera badań środowiska dobitnie nam mówią o znaczeniu kultury ludowej dla rozwoju kultury ogólnonarodowej.

Dążąc do poznania kultury ludowej, ustalenia dróg jej rozwoju i perspektywy na przyszłość — nauczyciel, oczywiście, nie pominie czynników warunkujących i wpływających na rozwój tej kultury. Będzie on również zmierzał w swych poznawczo-badawczych poszukiwaniach do odnalezienia związku, jaki zachodzi między kulturą ludową, a ogólnoludzką, ustalając równocześnie rolę jednostki, gromady i narodu w tworzeniu dóbr kulturalnych. Da to z jednej strony możność poznania praw rządzących rozwojem kultury, z drugiej zaś — ułatwi zrozumienie jej treści i wartości, a co najważniejsze — zwiąże nauczyciela ze środowiskiem nierozerwalnie, zmuszając go do czynnej postawy wobec kompleksu najrozmaitszych zjawisk zachodzących w otoczeniu tak bliższym jak i dalszym.

Z powyższych rozważań wynika, iż organizacja pracy samokształceniowej powinna być oparta na wszechstronnym poznawaniu środowiska i przejawów jego życia społecznego, politycznego, ekonomicznego i kulturalnego. Realizacja tego założenia wymaga wytężonej i ofiarnej pracy, konkretnej i szczegółowej. Trzeba tu każde zagadnienie, bez względu na jego treść i charakter ideologiczny, wiązać z życiem środowiska, z pracą nauczyciela tak w szkole, jak i poza szkołą. Łatwiej było by bezsprzecznie oprzeć pracę samokształceniową na odrębnych naukach, ale nie prowadziłoby to do osiągnięcia tych zamierzeń, jakie wysuwa przed nauczycielem jego bezpośrednia praca. Wyniki tak pomyślanego samokształcenia zaspokoiłyby ambicje osobiste nauczyciela, ale postawa jego wobec środowiska byłaby pasywną zamiast aktywnej.

Czynna postawa, której powinna towarzyszyć chęć bezpośredniego poznania przez nauczyciela istoty życia we wszystkich jego przejawach, ustalania przyczyn, skutków

---

[9]) *Kultura wsi*, ref. prof. Fr. Bujaka, str. 72.

i wzajemnego związku między nimi, obudzi w nauczycielu świadomość, iż wiedza nie tylko pogłębia kwalifikacje naukowe, społeczne i organizacyjne, ale równocześnie wpływa na szybsze osiągnięcie zakreślonego celu.

Bezpośrednie zetknięcie nauczyciela ze środowiskiem siłą rzeczy zmusi jego nie tylko do odwoływania się do własnych przeżyć i doświadczeń, ale postawi ono też wymagania szukania odpowiedzi na te lub inne zagadnienia w dziełach naukowych. Tak pojęte samokształcenie nazwałem wyżej pracą poznawczo-badawczą. To jest praca, w którą, jak mówią, trzeba siebie całego włożyć, połączyć ją z życiem, a stanie się ona celowa.

Celowa zaś praca oparta na wymaganiach życiowych nie może się odbywać bez wyładowania myśli — bez czynu.

Czyn zaś poparty myślą twórczą prowadzi do osiągnięcia ideału.

Wilno *Józef Milenkiewicz*

ESTETYKA FORM PLASTYCZNYCH W KLASIE SZÓSTEJ SZKOŁY POWSZECHNEJ.

(Przekrój korelacyjny).

1. Uwagi ogólne. Rysunek i zajęcia praktyczne w szkole powszechnej — to dwie równolegle obok siebie idące formy ekspresji psychicznej dziecka. W zakresie dydaktyczno-metodycznym przedmioty te stanowią niezastąpioną pomoc naukową. Plastyczne wypowiadanie jest dostępniejsze dla ucznia, szczególnie na niższym poziomie rozwoju umysłowego. Starsi również brak odpowiedniego słowa — dla wyrażenia myśli — zastępują rysunkiem. Ucząc się rysunku uczeń opanowuje język plastyczny, który obok słowa jest koniecznym i ważnym środkiem wypowiadania się i porozumiewania. (Program, str. 367). Środkiem wyrażania może być rysunek, glina, plastylina, drzewo, papier, tektura itp. Zarówno rysunek jak i zajęcia praktyczne — wedle stanowiska współczesnej pedagogii — wpływają z jednej strony na rozwój psychiczny dziatwy, z drugiej — przygotowują do zadań życiowych (rozwój zaradności i zmysłu praktycznego ucznia). Również celem nauki rysunku jest wyrabianie wrażliwości na piękno przyrody i krajobrazu ojczystego, zapoznanie się, w granicach możliwości, z polską kulturą plastyczną, a zwłaszcza kulturą własnego regionu, na podstawie obserwacji odpowiednich a dostępnych wytworów

i dzieł. W ten sposób nauka rysunku przyczyni się do pogłębienia znajomości i umiłowania ziemi i kultury ojczystej (Progr. str. 368).

2. Korelacja nauki rysunku z innymi przedmiotami nauczania w świetle praktyki.

a) Wytworzenie zainteresowania. Tematem lekcji: tarcza. Dwóch uczniów otrzymuje tarcze i przed audytorium klasy demonstruje sposób walki. Zwracamy przy tym uwagę na uchwyt tarczy i postawę. Pytamy potem: Kto, gdzie, kiedy, w jakim celu używał tarczy? (Średniowieczne zapasy, igrzyska rycerskie — korelacja z historią). Nawiązujemy również do współczesności (aktualizacja) i wyciągamy stąd odpowiednie wnioski (np. obecna motoryzacja wojsk, FON — korelacja z wychowaniem obywatelskim).

b) Realizacja tematu. Uczniowie projektują rysunek tarczy[1]). Pośród licznych rozwiązań przeważał projekt tarczy, składający się z trzech pól. Pola te część uczniów zakleiła pasami kolorowego papieru, a część — założyła farbami (środkowe niebieską, a skrajne czerwoną i odwrotnie). Wrodzone poczucie symetrii podyktowało im właśnie taki układ barw i pasów kolorowych. Istotnym momentem lekcji jest zdobienie tarczy. Dzieci przygotowują odpowiednie elementy zdobnicze (kwadraty, prostokąty, trójkąty, kółeczka — korelacja z geometrią) zróżnicowane pod względem wielkości oraz waloru (dobór waloru zależy od tła płaszczyzny), układają i przyklejają je na poszczególnych polach tarczy po indywidualnym doborze motywu zdobniczego. Nie należy wprowadzać większej ilości elementów zdobniczych.

Komponowanie motywu opiera się na żywym układzie zdobin na powierzchniach pól tarczy. Jest to proces psychiczny intuicyjny. Podczas tej czynności uczeń intuicyjnie stwierdza istnienie symetrii, asymetrii, rytmu — na zasadzie powtarzalności motywu ornamentalnego. „Ornament, jak każdy twór artystyczny musi powstawać z intuicji — z poczucia“[2]). Taki właśnie bezpośredni układ motywu budzi intuicję dziecka, świadomą lub nieświadomą twórczość, ogniskuje zespół klasowy w jednym dążeniu. „Naśladowanie wzorów, choćby najlepszych, nie prowadzi do żadnych rezultatów, gdyż wyprzedza pracę i zamiast wspierać, przeciwdziała kształceniu się poczucia podobnie jak dawanie wzorów zamiast natury przy rysukach zwyczajnych“[3]).

3) Polska i jej kultura[4]). Dzieci przynoszą do klasy wzory motywów regionalnych, które omawiamy z nimi podkreślając ich piękno i cechy właściwe danej okolicy. Będą to wzory

[1]) Projekt tarczy może być narysowan. względnie wykonany z tektury (bezpośrednia korelacja z zajęciami praktycznymi).

[2]) Karol Homolacs: *Podstawowe zasady budowy ornamentu płaskiego i metodyka kursu zdobniczego.* Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów, Warszawa. Str. 90.

[3]) Tamże, str. 267.

[4]) Zasadniczą osią całego programu szkoły powszechnej jest Polska i jej kultura. (Program, str. 275).

na papierze, płótnie lub drzewie (ornamenty płaszczyznowe i przestrzenne). Przy okazji, podczas wycieczki, zwracamy uwagę na formy plastyczne, znajdujące się w otoczeniu (na bramach, figurach, kaplicach przydrożnych — kufrach, skrzyniach, kratach, tkactwie kilimowym, wycinankach, pisankach itp.). Można również polecić dzieciom skopiować niektóre motywy środowiska (np. motywy na bramach wiejskich). Motywy skopiowane lub oryginalne przybija się na ścianie klasy względnie przechowuje się w szafie, tworząc w ten sposób miniaturowe, potrzebne jako pomoc naukowa regionalne muzeum klasowe[1]). Eksponaty muzeum uzupełnią widokówki, zdjęcia fotograficzne, wycinki z gazet, odpowiednie numery *Płomyka*, obrazujące kulturę narodowo-regionalną Polski w strojach, zdobnictwie, architekturze itp. Na podstawie zebranego materiału muzealnego doprowadzamy do pojęcia stylu (zakopiański, huculski).

Lud nasz ma bardzo silnie rozwinięty zmysł piękna, o czym świadczą pochlebne wyrazy uznania licznych reporterów i turystów zagranicznych, zwiedzających Polskę. Poczucie piękna manifestuje się w zdobieniu wspomnianych przedmiotów, a nawet w bieleniu chat. Należy wykazać różnicę między wzorem fabrycznym — maszynowym a domowym — ręcznym i podkreślić wysokowartościowość polskiej twórczości artystycznej ludowej przez porównanie i wypowiadanie się dzieci o jej pięknie (ćwiczenie w spostrzeganiu i ćwiczenie w mówieniu). Szkoła winna zachęcić młodzież do kontynuowania i kultywowania twórczości sztuki plastycznej ludowej. Maszynowe bowiem zdobnictwo jest zakłamane i pozbawione wartości artystycznych.

4. Uwagi końcowe. Zdobić można pudełka, teczki na rysunki, podziały godzin, okładki do książek — klasę, scenę (z okazji uroczystości lub zabawy szkolnej), korytarze, wnętrze domu, okna, balkony itp. Tematy do ćwiczeń z zakresu projektowania winny odpowiadać realnym potrzebom ucznia, szkoły, domu; przy tym należy dbać o racjonalne wyzyskanie i pielęgnowanie elementów plastycznej kultury regionalnej (Program, str. 377). Nie zawsze jednak zdobnictwo musi posiadać wartości użytkowe — często podejmiemy je z wewnętrznej potrzeby estetycznej, pod kątem głębszych przeżyć czy sugestii. — Na kilku reprodukcjach Wyspiańskiego wykazać nieporównane wartości ornamentalne wielkiego kompozytora.

Momenty korelacyjne w dziedzinie kultury plastycznej wystąpią również w związku z nauką języka polskiego i geografii. Takie czytanki jak *Wizyta na Zamku, Ołtarz Mariacki w Krakowie, Czarny lekarz* dostarczą materiału z zakresu: Polska i jej

---

[1]) Przyniesione motywy regionalne względnie wycieczka do muzeum w mieście mogą być również punktem wyjścia lekcji zdobniczej.

kultura. Od własnego środowiska poprzez historyczne sale Zamku Królewskiego w Warszawie, dzieła Wita Stwosza w Krakowie (ilustrowane obrazami lub pocztowymi kartkami odpowiedniej treści) aż do lepianki murzyńskiej, zdobionej w przepiękne motywy (o czym można mówić na lekcji geografii przy nauce o czarnym lądzie), zapoznajemy młodzież ze sztuką zdobniczą od dołu do szczytów — od regionu do zagranicy. Lektura szkolna i w tym kierunku spełni rolę okna na świat z równoczesnym zachowaniem związku z Polską.

Aktywna postawa twórcza ułatwi dziecku zrozumienie twórczości plastycznej w ogólności — twórczości środowiska, regionu, Polski i innych narodów w szczególności. Oba przedmioty — język polski i rysunek — służą w pewnym stopniu wspólnym celom i pomagają sobie wzajemnie w zakresie poznawania kultury plastycznej narodowej i regionalnej: strojów, sprzętów, budynków współczesnych, zabytkowych itd. (Program, str. 383).

Temat artykułu oparłem na „...gęstej sieci skojarzeń i rozumowań“, to jest — korelacji. Życie szkolne bowiem samo obala tradycyjne „granice celne“ między przedmiotami nauczania. Dydaktycznie — korelacja ułatwia wszechstronne ujęcie zagadnienia.

Ottynia (woj. stanisławowskie) *Stanisław Daszkiewicz.*

MATERIAŁY I POMOCE DO NAUKI RYSUNKU*).

Do rysowania i malowania niezbędne są narzędzia i materiały, nadto szereg pomocy służących do wyjaśnienia ważniejszych zagadnień rysunkowych. Zapewnienie szkole dostatecznej ilości materiałów jest minimalnym warunkiem możliwości prowadzenia nauki rysunku.

Podstawowym materiałem jest papier rysunkowy. Format ustala program rysunku: „w niższych klasach winien być taki sam jak format zeszytów szkolnych, w wyższych — jak format papieru kancelaryjnego znormalizowanego“ tj. 300×210 mm. Są różne gatunki papieru rysunkowego. Ze względu na to, że umiejętność rysowania podobnie jak umiejętność gry na instrumencie zależy od ilości sumiennie wykonywanych ćwiczeń a nie od stopnia wycyzelowania niewielu rysunków, stosunkowo wiele zużywa się gorszych gatunków papieru. Najlichszy jest papier gazetowy, lepszy od niego a nie wiele droższy jest papier cyklostylowy (do powielaczy). W handlu otrzymuje się go w paczkach po 500 kartek za cenę około dwóch złotych. Do rysunków na dużym formacie nadaje się papier pakunkowy. Wieloletnia praktyka wykazała, że najpraktyczniej wykonuje się ćwiczenia rysunkowe na oddziel-

---

*) Porównaj art. autora: *Rola przedmiotów artystyczno-technicznych w praktyce szkolnej* (nr 13/1938) i *Zasadnicze przyczyny niedomagań nauki rysunku* (nr 16/1938).

nych kartkach, na tekturowych podkładkach, przechowywanych następnie w teczkach. Podkładkę stanowi tekturka szara lub brunatna niekoniecznie oklejona papierem, natomiast zaopatrzona w narożniki z płótna introligatorskiego. Spośród narzędzi najczęstsze zastosowanie ma ołówek i ewentualnie kredki barwne. Ograniczanie się do tych dwóch narzędzi jest zupełnie nieuzasadnione. Bardzo kształcąca technika rysunkowa — to piórkowa (za pomocą zwykłego pióra). Ogromnie wiele ciekawych form otrzymujemy rysując patyczkiem zamaczanym w atramencie, zaostrzonym na kolec ostry lub tępy, na dłutko albo też postrzępiony w rodzaj pędzelka. Niektóre tematy nadają się do opracowania przy pomocy tamponu, tj. zwitka papieru lub kawałka gąbki zamaczanej w atramencie. Podobnie urozmaicenie pracy daje użycie stempla z ziemniaka lub korka. O farbach wodnych należy zauważyć, że nawet w trudnych warunkach lepiej jest zakupić dobry gatunek, ze względu na potrzebę mieszania farb. Tylko dobry gatunek daje czyste barwy pochodne. Do najmniejszego kompletu farb należą: dwie czerwone (karmin II i cynober), dwie niebieskie (ultramaryna lub kobalt i błękit paryski), dwie żółte (gumiguta i ugier złoty), nadto sepia rzymska i czerń słoniowa.

Praktyka wykazała, że najlepszym sposobem zaopatrywania uczniów w materiały jest wspólne zakupienie. Uczniowie zaopatrują się indywidualnie jedynie w ołówki, gumy i pióra; na resztę składają pieniądze. Zalety tego sposobu nabywania materiałów są wielorakie.

Przy masowym zakupie bowiem nabywa się materiały znacznie taniej, a prócz tego są one jednolite, co przecież ułatwia pracę na lekcjach. Panuje też lepszy porządek, gdyż uczniowie nie zapominają przynosić swych przyborów na lekcje. Sposób wspólnego zakupu ułatwia także zaopatrzenie uczniów najbiedniejszych w przybory rysunkowe, a wybitnym rysownikom można dla zachęty dać materiały droższe, np. kawałek linoleum i dłutko.

Przed zakupem zdecydować, co mogą uczniowie wykonać samodzielnie na zajęciach praktycznych i jak wykorzystać nieużytki. Tak np. zamiast papieru kolorowego z połyskiem użyć należy znacznie estetyczniejszych odpadków papierów pakunkowych, afiszowych o pięknych barwach pastelowych. W tym celu urządzamy zbiórkę tych materiałów. Doskonale nadają się do tego celu okładki ze zużytych zeszytów znormalizowanych. Naczyńka na wodę wykonać można z butelek przez obcięcie np. sznurkiem dolnej części. Praktyczniejsze są naczyńka z blachy, np. blaszanki z konserw rybnych lub wykonane w całości przez uczniów. Paletki również mogą wykonać uczniowie z dykty wycinając otwory przy pomocy świdra zwanego wykrawaczem. Podobnie mo-

gą zaprojektować i wykonać urządzenia do przechowywania i przenoszenia przyborów rysunkowych.

Oprócz powyższych narzędzi i materiałów nauka rysunku potrzebuje całego szeregu pomocy. Podzielić je można na dwie grupy: pierwszą stanowią pomoce służące do wyjaśniania różnego rodzaju zagadnień rysunkowych np. ramka tekturowa służąca do unaocznienia zbieżności równoległych w głąb biegnących, obręcz, bryły geometryczne, koło barw itd.; drugą grupę stanowią przedmioty służące jako modele do rysowania i malowania; np.: gliniane naczynia, sprzęty. Pogląd na zakres i zasób pomocy uległ zmianie. Do niedawna gabinety pomocy do rysunku były obficie wyposażone w różnego rodzaju kolekcje ptasich piórek, czaszek, kłów, motyli, kafelków, odlewów gipsowych, owoców woskowych itp. Hołdowano poglądowi, że szkoła ma tyle tematów do rysowania, ile pomocy w gabinecie.

W czasach obecnych „modelem" do rysowania jest przede wszystkim życie samo, otaczające środowisko, aktualne jego przejawy, związana z nim przyroda żywa i martwa. Sama postać człowieka jest niewyczerpanym źródłem tematów do rysowania. W związku z tym liczba okazów muzealnych służących jedynie jako modele do rysowania wybitnie zmalała. Program rysunku nie przewiduje nawet wyrażenia „z modelu"; na jego miejscu zjawia się wyraz „z natury". Nie znaczy to, żeby usuwać całkowicie wszelkie okazy do rysowania. Dzieła sztuki ludowej, wyroby rzemieślnika są nadal cennymi pomocami. Nie mają natomiast racji bytu modele kościółków (przedstawiające je w nienaturalnej perspektywie), sztucznie wykonane owoce, odlewy gipsowe itp. Pełną wartość mają nadal pomoce służące do poglądowego przedstawienia różnego rodzaju zagadnień rysunkowych i malarskich.

Zapatrywania co do potrzeby stwarzania osobnych pracowni rysunkowych są podzielone. W związku z przemianami w poglądach na istotę nauki rysunków w szkole ogólnokształcącej, z coraz to silniejszym zespalaniem ich z życiem środowiska i jego potrzebami tworzenie osobnej pracowni rysunkowej nie wydaje się rzeczą niezbędną. Tam pracownia rysunkowa, gdzie grupa uczniów. Niezbędne narzędzia i materiały zabierają z sobą.

Piszący te słowa uczy rysunku od lat kilkunastu w normalnych klasach i nie odczuwa potrzeby posiadania osobnej pracowni rysunkowej poza nielicznymi wypadkami konieczności zademonstrowania cienia własnego i rzuconego w dni niepogodne.

Katowice *Bolesław Kiernas*

ROLA OBRAZU W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO NA SZCZEBLU PIERWSZYM

W szkole doby obecnej wzrosło ogromnie znaczenie wszelkiego rodzaju pomocy naukowych. Zgodnie bowiem z duchem i literą obecnych programów nauczanie w szkole powszechnej nie może być oparte jedynie na mowie, lecz winno opierać się na konkretach, na tym, co dziecko w miarę możności samo zdobędzie. Wysuwając na plan pierwszy zdobywanie materiału poznawczego samodzielnym wysiłkiem, program niejednokrotnie w ramach bądź uwag i wskazówek szczegółowych, bądź ogólnych podkreśla obowiązek nauczyciela posługiwania się pomocami naukowymi. Nie może ulegać wątpliwości, że spośród pomocy naukowych, jakimi posługujemy się w szkole powszechnej, obraz należy do tych pomocy, które najczęściej stosujemy. Należy jednak z góry podkreślić, że znaczenie i rola obrazu jako pomocy naukowej w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania są różne. Jeżeli więc na lekcji przyrody obraz jest np. namiastką rzeczywistości, gdyż za jego pośrednictwem staramy się dzieciom uzmysłowić przypuśćmy las podzwrotnikowy, to w innym zupełnie celu posługujemy się nim na lekcji języka polskiego. Wartość oraz cel używania obrazów w nauce języka polskiego dotychczas nie zostały należycie docenione. Obecnie obowiązujący program jednak przeznaczył obrazom specjalną rolę, zwłaszcza na szczeblu I nauczania. Program w odniesieniu do ćwiczeń w mówieniu przewiduje w klasie pierwszej specjalny temat: „Oglądanie obrazów i omawianie ich treści“, — a w następnych klasach temat ten ulega rozszerzeniu. Widzimy więc, że omawianie obrazów występuje jako osobne zagadnienie. Zagadnienie to ma być jednym ze środków ekspresji dziatwy. Młodzież uczy się od samego początku uczęszczania do szkoły obserwować, aby się później swoimi spostrzeżeniami podzielić z innymi ludźmi. Obrazy odpowiednio dostosowane do psychiki dziecka wzbogacają jego wyobraźnię, rozszerzają w znacznej mierze jego zasób słownikowy, przyczyniają się do tego, że dziecko przyzwyczaja się do systematycznego wyróżniania ważniejszych momentów z treści obrazów. Najważniejszą zdobyczą przy omawianiu obrazów na lekcjach języka polskiego jest to, że dziecko musi — omawiając treść obrazu — podzielić się własną treścią myślową, własną obserwacją, posługując się przy tym własnym językiem. Wyobraźnia więc i umysł jego pracują znacznie intensywniej niż przy streszczaniu np. przeczytanego ustępu, gdyż w tym wypadku uczeń używa z reguły słów autora. Opisując więc obrazy zasób słownikowy, który z początku jest bardzo szczupły, wzrasta z biegiem czasu, a dziecko uczy się określać własnymi słowami stan, położenie oraz czynności przedmiotów, co ma tym ważniejsze znaczenie, że zadaniem głów-

nym nauczania języka polskiego jest kształcenie jego formy. Poprzez zaś różnego rodzaju ćwiczenia, o których będzie poniżej mowa, staramy się cel ten osiągnąć.

Ujmując w ten sposób cel posługiwania się obrazami w czasie nauki języka polskiego zdawać sobie musimy równocześnie sprawę z tego, jakim wymogom odpowiadać musi obraz na poziomie poszczególnych klas. Jest rzeczą jasną, że treść obrazu musi być dostosowana do rozwoju umysłowego dziecka. Innym więc obrazem posługiwać się będziemy na szczeblu I nauczania, innym zaś na szczeblu II i III. Na szczeblu I nauczania — jak słusznie zaznacza p. M. Jagodziński w nrze 9 *Przyjaciela Szkoły* z roku 1936 — szczególnie w klasach I i II używać należy tylko prostych obrazów, wysuwających na plan główny akcję lub jakieś zdarzenie o treści jednolitej, dostosowanej do zainteresowań dzieci 7- lub 8-letnich. Wymagają tego już nie tylko względy dydaktyczne, ale również i psychologiczne. Uwzględnienie pejsażu np. jako zbyt trudne nie wchodzi tu jeszcze w rachubę. Stwierdza to również i program tymi słowy: „Obrazy w stanie spoczynku lub krajobrazy nie interesują dzieci i nadają się raczej do opisywania, aniżeli do układania opowiadań“ (Program, str. 253). Z tych też względów najbardziej odpowiednim na tym poziomie nauczania obrazem będzie obraz, przedstawiający jakąkolwiek akcję, mającą związek z życiem dzieci lub najbliższego ich otoczenia. Dopiero począwszy od klasy III obraz może przedstawiać przedmioty w spoczynku, gdyż na tym poziomie przecież program przewiduje próby opisów.

Nie może ulegać wątpliwości, że każdy obraz, którym posługujemy się w szkole w ogóle, a na szczeblu I w szczególności, w pełni poza tym odpowiadać musi powszechnie przyjętym wymogom dydaktycznym, mianowicie: musi być wykonany artystycznie (wszak chodzi tu o kształcenie uczuć estetycznych), musi być przejrzysty, a więc nie może być przeładowany zbędnymi szczegółami, a dalej winien być — o ile możności — kolorowy, a wreszcie posiadać takie rozmiary, by każde dziecko mogło go oglądać bez trudności.

W dalszym ciągu należy zastanowić się nad kwestią, kiedy korzystać z obrazu. Trojakiego rodzaju zadania spełnia w zasadzie obraz, a mianowicie:

1) obraz może być źródłem wiadomości, które przyswoić pragniemy uczniom,

2) obraz może służyć do uzupełnienia co dopiero zdobytych wiadomości, wreszcie

3) treść jego posłużyć nam może do wywołania stanów uczuciowych u dzieci.

W zależności więc od tego, jakim celom ma służyć obraz, posługujemy się nim w różnych fazach lekcji. Według wymagań

obecnie obowiązujących programów obraz ma dać materiał do ćwiczeń w mówieniu nie tylko na tym szczeblu, ale również w tym samym stopniu na szczeblu II i III, wobec czego obraz także na poziomie wyższych klas może być punktem wyjście lekcji przy opowiadaniu, opisywaniu, ćwiczeniach słownikowych, gramatycznych itd.

W wypadku natomiast, gdy obrazem uzupełniamy przerobiony materiał, a więc, gdy służy do skonkretyzowania, posługiwać się nim będziemy w czasie właściwej lekcji. Podkreślić tu jednak należy, że ta ewentualność częściej zachodzić będzie na poziomie wyższych klas. Kiedy zaś chodzi nam o wywołanie stanów uczuciowych na podstawie obrazów, pokażemy go pod koniec lekcji.

Po sprecyzowaniu ogólnych uwag na temat roli obrazu w nauczaniu na szczeblu I szkoły powszechnej, dalej wymagań, jakim odpowiadać winien obraz, oraz po stwierdzeniu, kiedy w czasie lekcji pokazywać go należy, przejdźmy do szczegółów, zawartych w naszych programach. Otóż na poziomie klasy I program przewiduje oglądanie obrazów i omawianie ich treści. Chodzi więc tutaj o dostrzeganie na obrazach łatwo widocznych składników i ich cech, które według programu winny stanowić uzupełnienie bezpośrednich spostrzeżeń dziecka. Ma się rozumieć, że i tu obowiązuje nas zasada stopniowania trudności. Dlatego też na początku roku szkolnego oglądanie obrazów ograniczać się winno — poza omawianiem akcji — do nazywania przedstawionych na nim przedmiotów. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, z jak różnych środowisk rekrutują się dzieci szkoły powszechnej, jaki szczupły jest ich słownik, łatwo zdamy sobie sprawę z tego, że z jednej strony pierwsze zwłaszcza lekcje nastręczają nauczycielowi dużo trudności, z drugiej zaś przyczyniają się one do szybkiego wzbogacania czynnego słownika ucznia.

Niezależnie jednak od tego, umiejętne podchodzenie nauczyciela do zagadnienia wdraża najpewniej dziecko do samorzutnego opowiadania, zwłaszcza zaś w tym wypadku, gdy umiejętnie dobierać będziemy tematy. Nie potrzebuję z tego miejsca chyba specjalnie podkreślić, że na tym poziomie nie jest do pomyślenia fakt, aby nowa lekcja języka polskiego obejść się mogła bez omawiania obrazu. Wszak obraz jest punktem wyjścia przy opracowaniu nowego podstawowego wyrazu, gdy chodzi o metodę wyrazową, względnie podstawowego zdania, jeżeli chodzi o metodę zdaniową. Nie będę jednak ze względu na ramy niniejszego artykułu wchodziła w szczegóły, w jaki sposób przeprowadzać na poziomie klasy I oglądanie obrazów i omawianie ich treści.

Na poziomie klasy II obok oglądania obrazów i omawiania ich treści — program przewiduje nowe zagadnienie, a mianowicie: nadawanie obrazom tytułów. Nadawanie tytułów jest równocześnie dalszą kontrolą trafności obserwacji dokonanej przez

uczniów. Jak więc widzimy, program stosuje racjonalnie zasadę stopniowania trudności. Zanim bowiem przystąpimy do nadania obrazom tytułów, uprzednio dziecko obok uchwycenia łatwo dostrzegalnych składników i ich cech, obok przedmiotów i osób zauważyć również musi tło, na jakim rozgrywa się akcja, zorientować się musi w ugrupowaniach osób jak również zauważyć wyraz ich twarzy, kształty przedmiotów i na tej podstawie wysnuć wnioski o wzajemnym ich ustosunkowaniu się do siebie itd. Obraz tak omówiony stanowić może punkt wyjścia nie tylko przy układaniu zdań i przy opowiadaniu, ale również i przy ćwiczeniach słownikowych. Wszak program na tym poziomie przewiduje w związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem — stopniowe i okolicznościowe wzbogacanie czynnego słownika dzieci przez wprowadzanie nazw przedmiotów, cech i czynności oraz prostych stosunków przestrzennych i czasowych, związanych z przeżyciami i spostrzeżeniami dzieci. Posługując się więc na tym poziomie jak najczęściej obrazami, ułatwiamy sobie pracę i zapewniamy uzyskanie jak najlepszych wyników nauczania. Muszę tu jeszcze podkreślić, że nowy podręcznik do czytania na klasę II dostarcza nam szeregu obrazków, doskonale nadających się do przeprowadzenia programem przewidzianych ćwiczeń.

Nadawanie tytułów pojedyńczym obrazom wymaga od dziecka — jak to powyżej podkreśliłam — głębszego wnikania w treść omawianego obrazu. Stopniując na tym poziomie umiejętnie trudności, łatwiej nam będzie na poziomie klasy III realizować problem trudniejszy, a mianowicie nadawanie tytułów cyklom obrazów. Na tym bowiem poziomie obok oglądania obrazów, omawiania ich treści, nadawania tytułów pojedyńczym obrazom — występuje jako nowość n a d a w a n i e t y t u ł ó w c y k l o m o b r a z ó w i u k ł a d a n i e n a i c h t l e o p o w i a d a ń. Trudność w realizowaniu tego zagadnienia na tym przede wszystkim polega, że dzieci mają przed sobą szereg obrazków, przedstawiających pewien cykl, przypuśćmy, zdarzeń. Omawiając ich treść — w wyniku pogadanki na ten temat — muszą znaleźć tytuł wspólny dla całego cyklu. Niezależnie zaś od tego, każdy poszczególny obraz otrzymuje też właściwy tytuł. Jak słusznie podkreśla to p. M. Jagodziński w przytoczonym powyżej artykule — cykl obrazów, który pokazujemy uczniom, może być uporządkowany lub nieuporządkowany, przy czym drugi sposób ma tę zaletę, że pobudza uczniów na podstawie obserwacji i rozumowania do kolejnego układania ilustracji.

Na tym też poziomie winno się poza tym jeszcze budzić zainteresowanie uczniów dla dalszej akcji, polecając im snuć przypuszczenia o dalszych losach przedstawionych na obrazkach osób lub wydarzeniach, względnie też cofać się wstecz, w przeszłość do czasu, który poprzedza odtworzoną w nich akcję. Postępując tak realizujemy równocześnie wskazania programu, które brzmią

(str. 253): „Uczniowie muszą uzupełniać za pomocą wyobraźni pewne braki i luki, które wynikają ze statycznego charakteru obrazów“. Da nam to równocześnie jednak sposobność do układania na tym tle opowiadań.

Jakkolwiek powyżej nie uwzględniłam może wszystkich momentów, uwypuklających znaczenie i rolę obrazów w nauczaniu na szczeblu I, przytoczone jednak uwagi w zupełności wystarczają, aby uświadomić nam konieczność jak najczęstszego posługiwania się w czasie lekcyj języka polskiego obrazami, przy czym oczywiście jest rzeczą nie mniej konieczną skrupulatne przestrzeganie wszystkich w tym względzie zawartych w programie wskazówek, gdyż twórcy ich w pełni uwzględnili najnowsze na tym odcinku zdobycze metodyczne.

Poznań *Stanisława Menzlowa*

KILKA TEMATÓW WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH
dla szczebla II szkół powszechnych III stopnia

(Dokończenie).

Dla klasy szóstej zaleca program następujące rodzaje ćwiczeń stylistycznych:

1. opowiadania na tematy z życia bieżącego,
2. opisy na podstawie obserwacji lub wspomnień,
3. wypracowania oparte na tle lektury (na łatwe tematy),
4. zwięzłe streszczenia przeczytanych całości,
5. protokóły zebrań uczniowskich,
6. układanie i zapisywanie planów opowiadań i czytanek,
7. listy do osób nieznajomych oraz różnych instytucyj,
8. korespondencja międzyszkolna.

I—II. Opowiadania i opisy. — Wypracowania twórcze, samodzielne.

1. Samodzielne uzupełnianie opowiadań.

a) Moje wspomnienia z obozu harcerskiego;
b) Przymusowe lądowanie samolotu;
c) Defilada wojska w naszym mieście;
d) Opowiadania o wydarzeniach z własnego życia;
e) Jak założyliśmy samorząd klasowy?
f) Podróż autobusem lub autem;
g) Zabawy na dziedzińcu szkolnym;
h) Święto lasu;
j) Polowanie na zające lub...

2. Wypracowanie pt. Towarzysze i pomocnicy rolnika — rozplanowanie treści i materiał.

Wycieczka na pole. Pytanie: Dlaczego do orki używa się częściej wołu niż konia? Siła i wytrzymałość wołu — łatwiejsze chodzenie wołu po miękkiej roli dzięki szerokim racicom. Często mówi się: „Oracz za pługiem chodzi, za oraczem wrona". Słowa: pług, skiby, wrona, gawrony, kawki, szpaki — pędraki. Zwroty: Wysoko w górze dzwoni piosnka skowronka... miły śpiewak wiosny i roli.

Uwaga: „Ćwiczenia słownikowe powinny dostarczyć uczniom zasobu wyrazów i zwrotów, potrzebnych dla danego zakresu treściowego" — (Progr. jęz. polsk. str. 258).

3. W świetlicy — porządek myśli, wyrazy.
Czytają, rozmawiają, słuchają radia... śpiewają — urządzają przedstawienia, uroczyste akademie, program akademii: przemówienia, pieśni patriotyczne lub ludowe, deklamacje. Okna przybrane w piękne kwiaty: piwonie, georginie, lilie, nasturcje, pelargonie itp.

4. Nadchodzą wakacje — zwroty.
Już nadchodzą wakacje. Po... godziwy odpoczynek. Czekają na nas miłe niespodzianki, a to wycieczki... kąpiele...

5. Opowiedzieć o przelocie samolotu — zwroty.
Leci niby ptak, śmiało ponad łany zbóż, ponad rzekami, lasami — mknie w przestworzach nad lądami i morzami... Odczytać powyższe zwroty i polecić napisać wypracowanie domowe.

6. Tematy:

a) Sprawozdanie ze święta lasu;
b) Wspomnienia z wycieczki...;
c) Moje wakacje letnie lub zimowe;
d) Obchody świąt kościelnych i państwowych;
e) Wyprawa do gęstego lasu na grzyby;
f) Opis widzianej miejscowości;
g) Opis obrazu pt....

7. Wieczór letni na wsi — wyrazy i zwroty.
Ustaje powoli dzienna praca — ucichło, na świat wychodzą ćmy nocne. Ciszę przerywają tylko szmery... i szum... Umilkły pola, przycichły wsie, ogłuchły bory, cichość ogarnęła ziemię. Ciemności ogarnęły...

8. Opis jarmarku (lub) na jarmarku. — Uszeregowanie zwrotów i wyrazów i powiązanie ich w jednolitą całość.

Już o świtaniu ludzie spieszą na jarmark. Drogi zaludnione, łańcuch wozów, krów... Na rynku mrowie ludzkie. Tyle tu pięknych i ciekawych rzeczy, że... Tu wozy z drobiem, tam cielęta i prosięta. Na końcu urządzono targ na konie i bydło. Pośrodku na straganach stoją garnki, miski, talerze, wiadra...

Z boku na kozłach wiszą buty, drewniaki, uprzęże końskie, baty... liny, powrozy... Obok stoją stragany pod namiotem, na nich pełno pięknych zabawek... Na innych znów leżą złocone książeczki do nabożeństwa, paciorki, obrazki oraz pierniki, cukierki. Przy nich stoją handlarze z towarem... Nie sposób wyliczyć wszystkiego. W mieście zgiełk, hałas, nawoływanie, pisk... kupują, targują, handlują... Między straganami oglądając wszystko chodzą... Nie brak też żebraków, dziadów ślepych, kulawych, niemych, bez rąk i nóg... Przekupnie na ulicy.

9. P r a c a w c e g i e l n i — porządek myśli, wyrazy i zwroty.

Kopią glinę, przewożą taczkami i wózkami do kieratów; masłowata masa... Formiarze formują przygotowaną glinę w... pudełkach... układają na placu, by obeschły — podsuszona cegła; szopa — suszarnia, okrągłe piece, wypalają...

10. B u d o w a k a m i e n i c y — układ treści i wyrazy.

Miejsce budowy ogrodzone wysokim parkanem z desek; rozkopane doły, dowóz taczkami drobnych gładkich kamieni, piasku i cementu, mieszanie tego maszyną, zakładanie fundamentu, układanie cegieł na wapnie, podawanie wapna i cegły, krycie dachów, tynkowanie ścian, układanie podłóg, zakładanie elektryczności, ustawianie piecy; zakładanie poręczy, zamków i klamek; wstawianie okien, budowa schodów, malowanie ścian... Rzemieślnicy: murarze, stolarze, cieśle, monterzy, elektromonterzy, kamieniarze, ślusarze, szklarze, malarze, piecownicy, mechanicy... (W związku z tym przeczytać można ustęp z *Serca* Amicisa *Ranni na polu pracy*. Książka ta jest przepisana na lekturę uzupełniającą dla kl. VI).

11. P o r a n e k n a w s i — wyrazy i zwroty.

Budzi się pogodny i śliczny dzień, ogniste słońce na niebie; promienie oświetlają... w zagrodach ruch, budzą się kury, gęsi... gospodarze zrywają się z łóżek;rozlega się wesołe rżenie, porykiwanie, beczenie, gdakanie, gęganie, kwakanie...

U w a g a: „Od klasy V zaś począwszy, zaczynają się opisy sytuacji, od VI krajobrazu". (Program języka polskiego, str. 254).

12. W i o s n a p r z y s z ł a — ukształtowanie wyrazów i zwrotów i powiązanie ich w jednolitą całość.

Przyszła śliczna, upragniona; radość wszędzie — w polu... Słońce stoi już wyżej na niebie... ozdabia i maluje świat cały. Dzień dłuższy, cieplej — śnieg topnieje, dużo wody, błoto... Wszystko budzi się do życia: ptaki, zwierzęta, rośliny itp. Zabarwiła się ziemia od traw, jaskrów, sasanek, fiołków... Zielenią się już brzozy i dęby, wierzby, jesiony... Pasterze grają na fujarkach... Ciągną się sznury bocianów... Uzupełnienie: barwa nieba, jasność światła, widok pól ornych.

13. J e s i e ń i d z i e — wyrazy i zwroty.

Nadchodzi powoli — puste ścierniska — lśnią się świeżo odwalone skiby, powietrze senne, babie lato, coraz zimniej, szarugi, słoty, wilgoć...

14. P i e r w s z y ś n i e g — słowa i zwroty.

Śnieg pada... Drobne, delikatne, białe płatki, kołysząc się, z lekka opadają na ziemię, okrywając ją białym całunem... Czasem wiatr nimi zakręci i znów poderwie w górę... Śnieg okrywa miękkim całunem ziemię, odziewa drzewa, lasy, dachy...

15. W y c i e c z k a p o m i e ś c i e — układ treści i wyrazy.

Domy ciągnące się długim szeregiem, rzędem. Ulice — nazwy ulic: szerokie, wąskie, proste, kręte, główne i poboczne... rozchodzą się w różne strony. Place. Numery domów. Środkowa część ulicy dla wozów i wszelkich pojazdów — chodniki dla pieszych. Latarnie. Ruch uliczny. Przechodnie. Pojazdy mechaniczne i konne. Piękne budowle i ważniejsze gmachy: kościoły, ratusz, szpitale, szkoły, łazienki, fabryki, banki, teatry, kina, pomniki, ogrody publiczne, parki itp. Duże wielopiętrowe kamienice, domki parterowe, sklepy itp.

III. Wypracowania na łatwe tematy, zaczerpnięte z lektury.

1. Co naśladował Chopin w swej muzyce
2. Jakie osobistości były w salonie Chopina

Na podstawie czytanki pt. *Koncert Chopina (Okno na świat,* Balicki i Maykowski). Rozplanowanie treści i zasób słów: Mistrzowska gra Chopina (naśladowanie szumu płaczących wierzb przy jesiennej pogodzie; naśladowanie śpiewu słowika i skowronka oraz pastucha grającego na fujarce; kołysanka kojąca tęsknotę za Ojczyzną; kujawiak i obertas naśladujący wesołe chwile wsi; muzyka przypominająca prześladowanie Polaków pod zaborami.

IV. Zwięzłe streszczenia przeczytanych całości.

Zwięzłe streszczenie książeczki pt. *Joch* — Thompson (patrz spis lektury uzupełniającej). — Rozplanowanie treści i formy. Napisz, że w parku amerykańskim Yellowstone żyły niedźwiadki. Wylicz je! Ponadawali im różne nazwy jak: Pająk, Tłustoch, Bliźniaki, Bruma, Joch, Szary. Zaznacz, że z nich najbardziej wyróżniał się Joch o zepsutym żołądku i trzech zdrowych nogach.

Jak było na imię matce Jocha? Matka Jocha zwała się Bruma i miała dużo kłopotu z rozpieszczonym malcem.

Podać dokąd wybierały się często niedźwiadki. Niedźwiadki wybierały się często na odpadki kuchenne, rozkoszując się konserwami.

Opisz walki między Szarym a Brumą! Razu pewnego wywiązała się zajadła — zacięta walka między Szarym a Brumą, Bruma bowiem podejrzywała Szarego o złe zamiary względem syna Jocha. W walce tej zwyciężył Szary. Innym razem znów Bruma i Joch podrażnieni zapachem marmelady śliwkowej znaleźli się pod kuchnią hotelową. Tam niespodziewanie napadła na Brumę kotka i pobiła ją dotkliwie. Bruma jeszcze raz próbowała z malcem podejść pod kuchnię, ale spłoszona szelestem służącej kuchni hotelowej pobiegła jak szalona do lasu, pozostawiając niedołężnego Jocha.

Co stało się z Jochem? Joch dostał się do niewoli ludzkiej. Początkowo jęczał, piszczał, ale później się oswoił. Nie trzeba było go już trzymać na uwięzi. Niedługo potem zaprzyjaźnił się z czarną kotką. Jesienią Joch przeziębił się i dostał kaszlu, potem gorączkował i skonał na łonie służącej hotelowej.

V. Protokoły z zebrań uczniowskich.

Protokół Nr 3 — porządek szczegółów i forma.

Protokół z zebrania Samorządu kl. VIa im. T. Kościuszki szkoły powszechnej nr 3 w Kobylinie pow. krotoszyński. Dnia 15 września 1938 r. w izbie szkolnej odbyło się po lekcjach zebranie Samorządu klasowego. Na zebraniu było obecnych 51 członków, p. wychowawca N. N. i zaproszeni koledzy z kl. VI. Obrady prowadził burmistrz kolega N. N., protokół pisał Marecki i Minta. Na porządku dziennym:

a) zagajenie
b) odczytanie protokółu
c) ułożenie planu pracy
d) dyskusja i wolne wnioski.

1. Zebranie zagaił przewodniczący obrad kolega N. N. hasłem: „Wszystko dla Boga i Ojczyzny“!

2. Potem kolega sekretarz N. N. odczytał protokół ostatniego zebrania, który został jednogłośnie przyjęty.

3. Z kolei przystąpiono do obrad nad ułożeniem planu pracy na nowy rok szkolny. W sprawie tej zabierał głos p. wychowawca wespół z członkami samorządu: Andrzejewskim, Polińskim i... W dyskusji nad wysuniętymi projektami uchwalono:

a) zorganizować pomoc materialną dla niezamożnej dziatwy
b) stworzyć gazetkę klasową
c) zbierać makulaturę i stare żelastwo na dozbrojenie armii
d) zapoznać się z obowiązkami uczniów w klasie, w domu
e) opiekować się pomnikami i grobami zasłużonych
f) zapoznać się ze sztuką uprzejmości
g) nawiązać korespondencję z innymi szkołami. Szczegóły dotyczące realizacji wytkniętego planu omówione będą na najbliższych zebraniach.

4. W wolnych wnioskach kolega Kątek zgłosił urządzenie wycieczki w góry. Pieśnią X i hasłem klasy zakończono obrady.

Sekretarz: Wiąckowski Przewodniczący: Karaś.

VI. Układanie i zapisywanie planów opowiadań i czytanek.

Plan opowiadania pt. *Dlaczego Zabłocki wyszedł źle na mydle.*

1. Handel mydłem.
2. Tani sposób transportowania mydła Wisłą (na galarach).
3. Zanurzenie się galaru w wodzie.
4. Rozpuszczenie się mydła — piana.
5. Powstanie przysłowia: „Wyszedł na tym, jak Zabłocki na mydle“.

Plan do czytanki pt. *Pasteur i Józio (Okno na świat).*

1. Przyprowadzenie... ukąszonego przez wściekłego... do...
2. Gorączkowe przygotowanie w... do szczepienia..., obawy przed...
3. Szczepienie... i wielkie podniecenie...
4. Przetrzymanie... i szybkie gojenie się ran — cierpliwość i...
5. Wynalazek... zwycięzcą...

Uwaga: Uszeregowanie wyrazów — ćwiczenie.

VII. Listy do osób nieznajomych oraz różnych instytucji — metoda pracy, układ i następstwo treści.

(Przy tej okazji objaśnić formę i treść listu: miejscowość, datę, nagłówek, tytuły i formy grzeczności, adresowanie kopert, rozmieszczenie pisma, papier, właściwa treść listu, podpis).

1. Zamówienie na książki do biblioteki klasowej.

Zadanie: podaj miejscowość, datę i adres lub odpowiedni nagłówek, ulicę i nr domu. Proś o łaskawe nadesłanie zwykłą przesyłką następujących książek... Podać autora, tytuł książki, liczbę egzemplarzy. Nadmień, że należność prześlesz po nadesłaniu rachunku. W zakończeniu proś o odwrotne nadesłanie książek.

Podpisz się. „Z poważaniem — Imię i nazwisko“.

2. Reklamacja w sprawie niewykorzystanego biletu kolejowego — metoda pracy.

Zadanie: Podać datę, adres (Dyrekcja Kolejowa Wydział Kontroli Dochodów w Poznaniu). Donieś, że dnia 26 października 193... r. wyjechałeś pociągiem osobowym o godz. 3 z Poznania do

Wilna i w drodze stało ci się nieszczęście (podać jakie) i nie mogłeś wykorzystać biletu. Poproś uprzejmie o zwrot pieniędzy za nieużyty bilet. Załącz bilet z poświadczeniem kierownika ruchu (podać stację kolejową). Podpisz się czytelnie.

3. List do redakcji — opracowanie samodzielne.

VIII. Korespondencja międzyszkolna (w kraju i za granicą) — wskazówki.

Obecnie dużo szkół prowadzi korespondencję z wojskiem i z Korpusem Ochrony Pogranicza. Jeśli idzie o korespondencję z młodzieżą polską za granicą, to wielką pomoc odda nam praca Marii Wiąckowej pt. *Piszmy do Polaków na obczyźnie.* Oto wyjątki z niej: „Kto może prowadzić korespondencję? Korespondencję prowadzić mogą starsze klasy szkół (począwszy od klasy V szkoły powszechnej), organizacje i osoby pojedyńcze. Z kim korespondować? Korespondować można ze szkołami, organizacjami, chorymi w szpitalach, z żołnierzami z Legii Cudzoziemskiej, a także z pojedyńczymi jednostkami. Największy nacisk należy położyć na wymianę korespondencji międzynarodowej. Co wysyłać? Wysyłać można: listy, pocztówki, albumy, książki, obrazki, lalki, robótki, zabawki, pisanki, pomoce naukowe itp." W dalszym ciągu autorka podaje tematy korespondencji i załącza kilka przykładów-listów, których nie podaję z braku miejsca. Materiał do opracowania tematów o Polonii za granicą czerpać można z różnych pisemek: we Francji *Polskie Pacholę,* w Ameryce *Nasza Szkoła,* w Niemczech *Młody Polak,* w Brazylii *Nasza Szkółka.* O pisemkach tych wspomina Wiącek w pracy pt. *Program nauczania a Polonia zagraniczna.*

Uwaga: Tematy wypracowań można ustalać wspólnie z klasą.

Kobylin (woj. poznańskie) *Stanisław Witkowski*

TEMATY PRAC PIŚMIENNYCH DLA KL. VII SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Kl. VII ma za zadanie przygotować ucznia do potrzeb życia praktycznego. Z tego też punktu widzenia jest dostosowany niniejszy dobór tematów.

I. Opowiadania i opisy (tematy wolne).

1. Przy ognisku w obozie harcerskim. 2. Nasze żniwa. 3. Opis burzy. 4. Zachód lub wschód słońca. 5. Na plaży. 6. Wspomnienia z wakacji. 7. Jaką przyjacielską przysługę wyświadczyłem koledze lub starszym? 8. Moja pomoc w pracy matki lub ojca. 9. Roboty jesienne w polu. 10. Rozmowa z oraczem w polu. 11. Rozmowa z pastuszkiem. 12. Jesień w ogrodzie. 13. Nasza straż pożarna. 14. Pożar, pogotowie ratunkowe. 15. O dniu oszczędności. 16. Ochrona przyrody. 17. Drogi w naszej okolicy. 18. Na cmentarzu w Dzień Zaduszny. 19. Mogiły bohaterów pod lasem. 20. Obchód niepodległości w naszej szkole. 21. Defilada wojska polskiego i organizacyj społecznych. 22. Opis sklepu. 23. Opis konkursu. 24. Opis poczty w małym miasteczku. 25. Opis naszego szpitala. 26. Opis ogrodu dziecięcego w naszym mieście. 27. Opis zakładu krawieckiego. 28.

Opis znanego warsztatu szewskiego. 29. Opis małej fabryki. 30. Ochrona przyrody, lub: Mamy szanować przyrodę. 31. Zima się budzi. 32. Ziemia układa się do snu. 33. Opieka nad zwierzętami. 34. Nasza gromada pracuje. 35. Uprawiam sport na saneczkach i nartach. 36. Przejażdżka tramwajem (samolotem, samochodem). 37. Na weselu wiejskim. 38. Nasz kościół. 39. Byłem na pasterce. 40. Wieczór wigilijny u nas. 41. Wędrówka po mieście. 42. Z życia naszego koła L.O.P.P. 43. Próbny atak gazowy w naszej miejscowości. 44. Jak się zachować w razie alarmu lotniczo-gazowego. 45. Wydarzenie z życia klasy. 46. Moja pomoc w domu. 47. Historia węgla kamiennego. 48. Na dworcu kolejowym w większym mieście. 49. Obchód imienin Pana Prezydenta w naszej szkole. 50. Obchód imienin Marszałka Śmigłego-Rydza. 51. Wiosna w polu. i ogrodzie. 52. Handel uliczny. 53. Co robi Państwo, aby uchronić ludność od niebezpieczeństwa powodzi. 54. Las naszą ochroną i obroną. 55. Rocznica śmierci Marszałka Piłsudskiego. 56. Na majówce. 57. Sprawozdanie z obchodu Dnia Matki. 58. Przejażdżka łodzią lub kajakiem. 59. Wspomnienie z wycieczki nad morze. 60. Co wiem o Lidze Morskiej i Kolonialnej? 61. Wycieczka do parku. 62. Widziałem zawody motocyklowe, kolarskie, lekkoatletyczne itp. 63. Pożegnanie szkoły. 64. Czym ja będę?

II. Wypracowanie oparte na lekturze.

65. Opis izdebki (na tle lektury *Dym* Konopnickiej). 66. Życie matki i syna na podstawie noweli *Dym*. 67. Życie pastuszki wiejskiej na tle lektury *Sieroca dola*. 68. Streszczenie nowelki pt. *Na wakacjach* Prusa. 69. Streścić urywek z *Placówki*, który podobał mi się najwięcej i dlaczego? 70. Charakterystyka Ślimaka. 71. Streszczenie nowelki *Antek* Prusa. 72. Życie Antka. 73. Jakie zdarzenie wywołuje niespodziewaną zmianę w panu Tomaszu na podstawie lektury *Katarynka*. 74. Historia ostatniego z Horeszków — streszczenie. 75. Opis zamku (z zewnątrz i wewnątrz) na podstawie urywka z *Pana Tadeusza*. 76. Agitacja ks. Robaka w karczmie. 77. Opowiadanie o koncercie Jankiela. 78. Charakterystyka Klucznika. 79. Charakterystyka Zagłoby na podstawie lektury pt. *Zdobycie chorągwi* (wyjątek z *Ogniem i mieczem*). 80. Życie Skawińskiego na latarni na podstawie lektury *Latarnik*. 81. Jakie powody skłoniły Skawińskiego do objęcia posady latarnika? 82. Dlaczego Skawiński stracił posadę? 83. Opowiedzieć o Rymwidzie na podstawie lektury *Echa leśne* Żeromskiego. 84. Opis lasu w *Echach leśnych*. 85. Życie na granicy polsko-niemieckiej na tle lektury *W zadymionym słońcu*. 86. Hałda trucicielką i źródłem utrzymania bezrobotnych górników. 87. Dzieje węgla polskiego od chwili wydobycia go z kopalni na podstawie książeczki *Dzieje węgla* Morcinka. 88. Opis katastrofy w kopalni na podstawie powieści *Ludzie są dobrzy* Morcinka. 89. Opis lekcji czytania w zakładzie głuchoniemych.

oparty na tle czytanki pt. *Zakład głuchoniemych* (czyt. Balickiego i Maykowskiego) 90. O życiu osadników polskich w Brazylii na podstawie czytanki *Polacy w Paranie* (Balicki i Maykowski). 91. Jak Władek Walendzik został krawcem? (wypracowanie oparte na tle czytanki *W pracowni krawieckiej)*. 92. Charakterystyka majstra Walendzika. 93. Opisać o życiu rodziny bezrobotnej na podstawie czytanki pt. *Wyjazd i powrót Jana Niestrzępy*. 94. Rodzaje pracy podług książeczki *Wyścig pracy* Dąbrowskiej. 95. O dziejach sosny, na której Franek napisał list do ojca *(Sosna)*. 96. Co wiem o Moniuszce? (Na podstawie czyt. *Szumią jodły* i objaśnień do książki Balickiego i Maykowskiego). 97. Co wiem o A. Grottgerze? (Na podstawie czytanki *Polonia* i objaśnień do czytanki). 98. Co wiem o Matejce? (Na podstawie *O tym, co nigdy nie miał czasu* i objaśnień do czytanki). 99. O życiu Jana Kasprowicza (na podstawie czytanki *Poeta z nad Gopła* i objaśnień do czytanki). 100. Opisać śmierć krowy na podstawie wyjątku z *Chłopów (Śmierć krowy)*.

III. Protokoły zebrań organizacyj uczniowskich.

101—103 np. Samorządu klasowego, Koła P. C. K., Koła L. O. P. P., Koła Z. H. P. 104—106 Plany opowiadań, czytanek i przemówień.

IV. Listy prywatne.

107. List zbiorowy do chorego kolegi (koleżanki), leżącego w szpitalu. 108. List kondolencyjny. 109. List do Polonii zagranicznej (informacyjny). 110. List do przyjaciela lub kolegi (informacyjny). 111. List do krewnych. 112. List do znajomych.

V. Korespondencja z władzami związana z potrzebami życia. Podania i prośby:

113. O metrykę urodzenia do Urzędu Stanu Cywilnego. 114. O miejsce nauki. 115. O wystawienie świadectwa moralności. 116. O wystawienie świadectwa ubóstwa. 117. O zezwolenie na założenie zakładu. 118. O zarejestrowanie robotnika niecechowego. 119. O poświadczenie obywatelstwa. 120. Krótki życiorys własny. 121. Usprawiedliwienie nieobecności w szkole itp. 122. Zgłoszenie nowootwartego przedsiębiorstwa. 123. Zgłoszenie się do Publicznej Szkoły Dokszt. Zawodowej. 124. Doniesienie o chorobie zakaźnej 125. Doniesienie o ukąszeniu przez wściekłego psa.

VI. Korespondencja handlowa związana z potrzebami życia.

126. Listy do firm: zamówienie towarów. 127. Odbiór towarów (pokwitowanie). 128. Upoważnienie na odbiór pieniędzy lub towaru. 129. Pokwitowanie odbioru pieniędzy. 130. Różne pokwitowania (np. zwrotu). 131. Prośba o nadesłanie cennika.

Kobylin (woj. poznańskie) *Stanisław Witkowski*

ZAPOZNANIE DZIECI Z PRZYIMKIEM

W szkole powszechnej nie chodzi o teoretyczne rozpatrywanie zjawisk językowych, lecz o naukę posługiwania się tym językiem w całej pełni jego praktycznych form i barw oraz o umiłowanie go. Wszelkie więc sztuczne ćwiczenia są z natury mało wartościowe. W tej myśli podam mój sposób zapoznania dzieci z przyimkiem. Opieram się na bardzo prostej rozmowie z dziećmi.

Na wstępie stwierdzamy, że otaczające nas przedmioty i rzeczy mają tylko jedno „imię" (nie jak człowiek: imię i nazwisko). Możemy więc mówić, że to ich nazwy lub imiona. Nazywajmy je dziś tylko „imionami".

Następnie biorę do ręki np. ołówek; kładę go na ławce i polecam dzieciom, by wyraziły zdaniem stosunek położenia ołówka względem ławki. Z pewnością padnie zdanie: *Ołówek leży na ławce.* Zapisujemy je na tablicy. Podobnie układają dzieci i zapisują dalsze zdania, z których każde będzie określało inny stosunek tych dwu przedmiotów. A więc: *Ołówek leży pod ławką, ...w ławce, ...obok ławki* itp. Kończymy na ostatniej możliwości. Otrzymujemy cały szereg zdań — każde z innym przyimkiem. Zwracamy oczy na te zdania i zauważamy, że powtarzają się w nich dwa „imiona": *ołówek* i *ławka.* (Przy budowaniu zdań można zamiast *ołówka* użyć do każdego zdania innego przedmiotu — wtedy *ołówek* nie będzie się powtarzał — ale to nie wpływa na treść lekcji).

Dzieci wymieniają te wszystkie wyrazy, które występują przy „imieniu" *ławka: na, pod, w, obok, między* itd. W dalszym ciągu polecam zmazać powtarzające się *ławka* i wpisać na jego miejsce inne „imię" (np. *stół).* Stwierdzamy, że zdania są zupełnie poprawne pod względem treści. Znów dzieci odczytują wyrazy będące przy „imieniu" *stół.* Tą drogą przekonujemy się, że te wyrazy mogą występować przy wszystkich „imionach". Liczne przykłady są tego dowodem. Zaglądamy do książki i zauważamy, że znajdują się one tylko przy „imionach". To samo mówią nasze zadania w zeszytach. To samo potwierdza całkowicie nasza mowa. Stąd bardzo łatwo dadzą dzieci nazwę tej nowopoznanej grupie wyrazów naszej mowy: p r z y i m k i.

Cel osiągnięty. Jeszcze kilka ćwiczeń a pojęcie utrwalone. Teraz już posługujemy się określeniem: przyimki. Ćwiczenia przerabiać tylko w zdaniach.

Korzyści dla mowy i pisma dzieci przyniesie też spostrzeżenie, że niektóre przyimki określają ten sam stosunek, np. *1) obok, przy, koło; 2) nad, ponad; 3) między, pomiędzy.* Można więc używać ich na zmianę (a nie powtarzać tego samego) dla upiększenia swego sposobu wyrażania się w mowie i piśmie.

Poznań *Henryk Cieślak*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Jak należy uczyć śpiewu w szkole powszechnej bez nut, z nutami czy z nut? (Nr 5 i 15/1938).

Sprawa, nad którą pan Migacz zaczyna się zastanawiać, jest na razie nieaktulna, bo reguluje ją program.

Postawienie zagadnienia przez p. Migacza nie jest, m. zd., poważne. Powtarza on argumenty sprzed 20 lat, nad którymi już dosyć się nadyskutowano i uznano je za nierealne. Przy tym p. Migacz nie zadał sobie nawet trudu zapoznać się z programem obowiązującym, używając terminów, których się już dziś nie używa, a które w programie zostały ustalone. Pytanie brzmieć powinno: „Jak należy uczyć śpiewu w szkole powszechnej ze słuchu, przy pomocy nut, czy z nut?“, a nie „bez nut, z nutami(!) czy z nut“. Program daje zresztą jasną odpowiedź, w klasie 1 i 2 ze słuchu, w 3 i 4 przy pomocy nut, w 5—7 zasadniczo z nut.

K. *H. Ł.*

*

Kilkuletni żywot obecnie obowiązującego programu nauczania śpiewu w szkole powszechnej zachwiał w p. koledze Migaczu wiarę, głoszoną przez niego w *Śpiewie w Szkole* (Nr 3/1935), że „Nowy program... skierowuje n a r e s z c i e (podkreślenie moje) pracę w tej dziedzinie na tory realne...“ Mój pogląd względem nowego programu nauczania śpiewu wyłuszczyłem w *Przyjacielu Szkoły* w nrze 17/1934. Wyraziłem wtedy to, o czym obecnie pisze p. kol. Migacz: „..stanowisko programu (nowego) jest o tyle usprawiedliwione, że nauczycielstwo dzisiejsze nie umiałoby nauczyć śpiewać z nut, bo po największej części samo tego nie potrafi“. Tu spoczywa cała tajemnica i powód wycofania dawniejszego programu. Ministerstwo stanęło na stanowisku, że lepiej będzie, gdy dziecko wyniesie z klasy 15 pieśni, niż ma być nużone nawałem teorii, podawanej w sposób nieodpowiedni. Autorzy nowego programu wyczuwali jednak dokładnie, że problemu umuzykalnienia i rozśpiewania dzieci na I szczeblu nauczania nie załatwi się samą piosenką. Stąd w programie słowo „ćwiczenie“ jest tak mocno zakonspirowane, tak „wstydliwie“ (jak pisze instruktor ministerialny prof. Mayzner — *Śpiew w Szkole* nr 6—9/1937) ukrywane, choć „..wiadoma jest każdemu nauczycielowi przyczyna owego konspirowania ćwiczeń w klasach niższych niż piąta...“ — Słusznie więc obecny program nosi dopisek... „tymczasowy“, gdyż jest tylko formą przejściową.

W rzeczywistości — sądzę — nie wiele się zmieniło od czasów starego programu. Muzycznie wykształcony nauczyciel na pewno o wiele więcej robi, niż nakazuje program, jednak ogrom pracy, szczególnie w klasach I do IV, gdzie „specjalista“ (o ile taki jest w gronie) nie zagląda, leży nadal odłogiem.

Pytanie, postawione przez p. kol. Migacza, a podyktowane troską o bardziej gruntowne podejście do zagadnienia nauczania śpiewu w szkole powszechnej, póty nie zostanie rozwiązane, póki w każdej szkole nie znajdziemy odpowiednio przygotowanych nauczycieli, zdolnych nie tylko do „wyuczenia 15 pieśni“, ale potrafiących realizować o wiele trudniejsze i głębsze zadanie: umuzykalnić dziecko. Pomyślne wyniki w tej lub owej szkole nie mogą dzisiaj nikogo upoważniać do generalnego twierdzenia, że jest dobrze, albowiem nawet i tak mocno okrojonego programu nauczania śpiewu większość nauczycieli nie potrafi realizować. Powin-

niśmy o tym mówić śmiało i prawdzie po męsku spojrzeć w oczy. Gruntownej poprawy spodziewajmy się, gdy przy warsztacie pracy staną nasi młodsi koledzy i koleżanki, kształceni w dzisiejszych liceach pedagogicznych. Jeżeli i to pokolenie nauczycielstwa zawiedzie nasze nadzieje, wtedy szukajmy winy wyłącznie w nas samych. Zagadnienie kultury muzycznej musi być postawione w liceum pedagogicznym na takiej wyżynie, jak tego wymaga współczesność. Dobry nauczyciel uzupełni sobą słaby program i na odwrót. Cóż znaczy mieć piękne programy nauczania, gdy brak ludzi do ich realizacji?

Poznań *Roman Heising*

*

Otrzymane dwie odpowiedzi na kilka tysięcy czytelników *Przyjaciela Szkoły*, z których większość na pewno musi uczyć śpiewu, to jaskrawy dowód, że zagadnienie to nikogo nie interesuje, a nauczanie śpiewu odbywa się sposobem mechanicznym: „za panią matką...", oczywiście nie wszędzie, ale bodaj przeważnie. Odpowiedzi powołujące się na postanowienia programu nie wnoszą właściwie do zagadnienia nic nowego.

To, że program dozwala na korzystanie w kl. III szkół III stopnia a w IV kl. szkół I stopnia organizacyjnego ze śpiewników, a w braku tychże poleca zapisywać nuty na tablicy, z całą dokładnością zabraniając równocześnie „teoretycznego objaśniania znaków przykluczowych", stanowi największe niebezpieczeństwo popadnięcia w powierzchowność, która przez przeciąg pozostałego dla dalszej nauki czasu (3—4 lat) utrudni tylko proces należytego kojarzenia znaków nutowych z ich brzmieniem muzycznym.

Przede wszystkim program nie zagwarantował w swych postanowieniach uzyskania jednego punktu oparcia dla słuchu i pamięci muzycznej dzieci, do którego można by nawiązywać w przyszłości dalsze skojarzenia. Tym punktem oparcia powinien być dźwięk stroikowego „a" (870 drgań na sek.), jako dostępny każdemu głosowi, uchwytny przez każde ucho, a później w praktyce przez wszystkich muzyków najczęściej uwzględniany. (Strojenie instrumentów).

Piosenka weszła wprawdzie na pierwszy plan w nauczaniu śpiewu, ale intonowanie jej jest zwykle przypadkowe, bo może uczący nie umie grać na żadnym instrumencie, ani też nie posługuje się stroikiem, więc piosenka, choćby ją uczeń miał w nutach, nie przyniesie skojarzenia znaków nutowych z dźwiękami, bo te będą za każdym razem inne, jeżeli nie będą oparte o stroik. Skojarzenie takie może nastąpić po wielokrotnych, ciągłych ćwiczeniach w rozpoznawaniu i zapamiętaniu dźwięku „a" stroikowego, a później w rozróżnianiu dźwięków niższych i wyższych od niego. Jest to sprawa bardzo trudna z tego względu, że dźwięki przemijają w czasie i łatwo nikną w pamięci. Słuch dziatwy nie jest przyzwyczajony do wyodrębniania dźwięków muzycznych spośród innych tak różnorodnych zjawisk akustycznych. Pamięć muzyczna jeszcze nie rozbudzona i z natury swej nietrwała w odniesieniu do poszczególnych dźwięków muzycznych, nie może odegrać właściwej roli przy kojarzeniach wzrokowo-słuchowych podczas nauki śpiewu.

Dlatego poznawanie pisma nutowego dopiero w kl. III czy IV w celu wywołania tych skojarzeń jest spóźnione i nie może wydać powszechnie pozytywnych rezultatów w zamierzonym za-

kresie; pozostawienie znaków przykluczowych bez objaśnienia prowadzi do ignorowania ich przez młodzież i wtedy, gdy nadejdzie moment właściwy do ich objaśniania. Nie wzbudzą one silnego zainteresowania jako już znane wzrokowo, a że nie były objaśnione od razu, trudno będzie nagiąć umysły dzieci do istotnego zajęcia się czymś, co ich już nie interesuje. Przeto jedynie słusznym może być postulat wyrażony w mej odpowiedzi (Nr 15 P. S. str. 586 w. 31—43).

Nowy Sącz *Józef Migacz*

Ruszmy z martwego punktu naukę przyrody żywej. (Nr 15/1938).

Nadzwyczaj aktualną i piekącą sprawę porusza autor pod powyższym tytułem. Bo naprawdę jest na ogół coś nie w porządku z tą dziedziną wiedzy w szkolnictwie powszechnym. Nauka przyrody — to nauka o Stwórcy — i Jego dziele. Piękno Jego tworu, gdy jest dobrze poznane, musi wzbudzić u człowieka zamiłowanie do piękna i nasuwać refleksje o właściwym celu w ogóle życia na ziemi. My wychowawcy i nauczyciele przede wszystkim mamy właśnie ten obowiązek szerzenia podstawowych wiadomości o życiu przyrody żywej. Ale by czegoś nauczyć — musi się samemu o tym dokładnie wiedzieć. Przykro mi naprawdę było, gdy raz jako członek komisji egzaminu praktycznego po lekcji śpiewu piosenki: „Uciekła mi przepióreczka w proso“ zapytałem dzieci, czy widziały kiedy przepiórkę i co wiedzą o tym ciekawym ptaszku, żadne mi nic nie odpowiedziało. Nie dziwiłem się, bo i sama ucząca nie widziała przepiórki (chociaż było to na wsi) i nic o niej również powiedzieć nie mogła. Podobnie negatywną odpowiedź otrzymałem i o „prosie“. A już granicą najwyższego zdumienia było zdarzenie, gdy pewnego wieczoru sówka „pójdźka“ tyle strachu przysporzyła pewnej koleżance, która słysząc głos nad swą głową, aż przykucnęła do ziemi, bo myślała, że pokutujący duch woła ją grobowym głosem w zaświaty. Nie będę mnożył podobnych przykładów, świadczących o zupełnej czasem nieznajomości najprymitywniejszych zjawisk przyrody żywej. Zaciekawił mię jednak fakt, że powyższą nieznajomość w 90% wykazują nauczyciele powojennej daty.

Czyżby więc „stara szkoła“ (nie zawsze jednak werbalna!) uczyła lepiej? I tak — i nie. Zależało to od wielu okoliczności i faktów. O tym, czy nauki przyrody żywej uczono lepiej dawniej, czy uczą lepiej dziś — niech się wypowiedzą łaskawie i inni koledzy. Mnie osobiście nasuwa się jeden fakt. Za czasów przedwojennych w byłej Galicji istniały seminaria nauczycielskie dwu zasadniczych typów: wiejskich i miejskich. W pierwszych program nauczania, prócz ogólnego wykształcenia pedagogiczno-wychowawczego, był nastawiony głównie w kierunku gospodarczo-przyrodniczym. Tygodniowej nauki tego działu, o ile dziś jeszcze pamiętam, było cztery godziny przez lat cztery. Nie liczę do tego osobnych godzin tzw. właściwych zajęć praktycznych w sadach i ogrodach. Ponadto szczytem ambicji nauczyciela nauki przyrody było odbyć w ciągu każdego roku szkolnego kilka wycieczek urządzanych na wystawy przyrodniczo-gospodarcze, oczywiście na koszt krajowy wzgl. państwowy. Maturę zdawano również z tych przedmiotów, jak i egzamin praktyczny. I naprawdę nie lada pracy, poszukiwań i badań trzeba było mieć poza sobą, by przejść

cały alembik poszczególnych działów przyrody. Ale na tym nie koniec.

Dla nauczycielstwa, które kończyło seminarium przyrodniczo-gospodarcze, była Rada Szkolna Krajowa urządzała swoim kosztem pół- a nawet całoroczne kursy działów specjalnych, jak: warzywnictwa, pszczelarstwa, sadownictwa, uprawy tytoniu i koszykarstwa, które znów kończyły się egzaminem, a na pamiątkę i przypomnienie każdy z uczestników otrzymywał komplet nasion krajowych, przyrządów do szczepienia lub pszczelarstwa itp. Takich adeptów starały się ówczesne władze szkolne przyciągnąć do wsi. Nałożyły prawny obowiązek na gminy dostarczenia każdej szkole na użytek szkolny i nauczyciela ogrodu szkolnego i odpowiedniej ilości pola ornego. Władze powiatowe subwencjonowały gospodarkę domową nauczyciela. Miał więc z czym i na czym nauczyciel uczyć przyrody żywej i uczył widocznie dobrze, gdyż on tylko podniósł w krótkim czasie gospodarczy rozwój tej dzielnicy, a rolnika nauczył również i piękna jego regionu. A czy obecnie ma z czym i na czym?...

Winę obecnego poziomu nauki przyrody ponoszą też w części obecne programy naukowe, które nastawione są bardziej w kierunku poznania biologii roślin (dość zresztą powierzchownie) i zwierząt, uważając sam przedmiot natury i jego nazwę za co najmniej obojętną. A jakie są programy z nauki przyrody w obecnych liceach pedagogicznych?... Moim zdaniem bardzo szczuplutkie i nieskonkretyzowane.

Nauka przyrody nie zna zakłamania i bujania, zemści się prędzej czy później na każdym ignorancie, przynosząc niepowetowane szkody nie tylko jednostce, ale i społeczeństwu. Należy naprawdę szczerze, bez bujd uderzyć w dzwon: Ruszmy z martwego punktu naukę przyrody żywej!

Jabłonów (woj. tarnopolskie) *Witold Steliga*

*

Ogromnie miło nauczycielowi przyrody czytać zdania, które wyszły spod pióra humanisty, nawołujące między innymi do położenia większego nacisku na znajomość krajowej fauny i flory, do stosowania częstych wycieczek przyrodniczych itp.

Nie zgodziłabym się natomiast z autorem co do metod i celu nauczania przyrody. Znajomość przyrody identyfikuje kol. Szpunar ze znajomością nazw roślin i zwierząt, występuje zaś przeciwko kładzeniu nacisku na biologię. Cytuję wyjątek z artykułu: „Czy uczniowie nasi, wychowankowie polskiej już szkoły, opartej na nowoczesnych metodach nauczania, znają przyrodę żywą w jej najczęściej spotykanych w kraju przedstawicielach? Zdaje mi się, że nie jest wcale lepiej, jeśli nie gorzej, bo programy zwracają uwagę raczej na biologię roślin i zwierząt, uważając sam przedmiot natury i jego nazwę zwłaszcza polską rodzimą za pewnego rodzaju zbytek czy rozpustę, lub za rzecz zasadniczo nieistotną, a więc obojętną. Stąd też pochodzi ta zastraszająca ignorancja".

Czy istotnie w nauczaniu przyrody nazwa jest rzeczą najważniejszą!? Czyż nie byłby to właśnie potępiony przez kolegę werbalizm?! Powtarzając za poetą wiersz o „najrańszym kwiatku pierwiosnku" — czy zadowolimy się tym tylko, iż wiemy, że to właśnie ta roślinka a nie inna tak się nazywa? Czy nie zadamy jej jeszcze innych pytań, a mianowicie: Dlaczego tak wcześnie wyrosła i zakwitła, co jej to umożliwiło, jakie to ma dla niej znaczenie? Jak radzi sobie w tym ciężkim okresie, gdy „jeszcze

północ mrozem dmucha, z gór białe nie zeszły pleśnie". Jak stara się o zachowanie ciągłości gatunku, jak chroni pyłek przed mgłą i deszczem? Roślinka odpowie nam na wszystkie te pytania, lecz nie wystarczy znać jej nazwę i poznać kształt i budowę na rycinie lub choćby na żywym okazie, lecz w oderwaniu od środowiska. Musimy udać się na miejsce, gdzie jest jej stanowisko. Zwrócić uwagę na otaczające ją towarzyszki. (Późną wiosną i w lecie wysokie trawy przerosłyby ją i przygłuszyły). Zauważyć musimy układ liści i kwiatu i to kilkakrotnie: w dzień ciepły i zimny, w dzień deszczowy, pochmurny i w dzień słoneczny. Zbadać teren — jak roślinka wyzyskuje ciepło słoneczne (słoneczne stoki).

Cytuje kol. Szpunar cały szereg owadów, których nazwy kazano wykuć w szkole, nie pokazując okazów. Czy jednak w tym wypadku wystarczyłby sam okaz? Czy po poznaniu budowy ciała omawianych owadów nie zainteresujemy się ich biologią, a więc jaki związek ma ta budowa z ich trybem życia, ze sposobem zdobywania pożywienia? Jakie jest gospodarcze znaczenie tych owadów w życiu ludzkim i w życiu przyrody?

Krótkie te uwagi mają na celu wykazanie, że nie systematyka i nie sama morfologia, lecz właśnie biologiczne ujęcie materiału zbliża ucznia do przyrody i pogłębia wiedzę przyrodniczą. Trzeba też wyjaśnić, że biologia nie wyklucza morfologii i systematyki. Na tle budowy danej rośliny czy zwierzęcia zapoznajemy się z jej warunkami i sposobem życia; nie może się przy tym obejść bez nazwy. W ten sposób poszczególne gałęzie nauk przyrodniczych wzajemnie się uzupełniają i zazębiają. Gołe nazwy szybko ulatują z pamięci, gdy zaś zapoznamy się z życiem danej rośliny czy zwierzęcia, wówczas i nazwę łatwiej sobie zapamiętamy.

Zgadzam się z autorem, iż przy takim sposobie nauczania przyrody mniej poznamy przedstawicieli naszej fauny i flory niż wówczas, gdybyśmy się zadowolili samą nazwą oglądanego przedmiotu, ale nie chodzi nam przecież o ilość, lecz o jakość. Jak w każdym innym przedmiocie tak i przy nauczaniu przyrody nie możemy mieć pretensji, iż zapoznamy ucznia z całokształtem wiedzy przyrodniczej. Nie może to mieć miejsca nawet na terenie szkoły średniej i wyższej. Z tego względu podanie uczniowi metody pracy, umiejętności korzystania z atlasu, klucza do oznaczania roślin i zwierząt jest rzeczą konieczną. Sądzę, że tych kilka uwag zdoła zmienić niechętne stanowisko autora względem podejścia w nauczaniu przyrody ze strony biologicznej, która to metoda może naprawdę „ruszyć z martwego punktu naukę przyrody żywej", gdyż biologia jest właśnie nauką o życiu.

Horochów (woj. wołyńskie) *Jadwiga Stachurzyna*

Zagadnienie obronności kraju w szkolnictwie powszechnym. (Nr 16/1938).

Autor podkreśla m. i., że z materiału programowego wydobywać będziemy te czynniki, które urobią obywatela odważnego, walecznego, zdolnego do poświęceń na rzecz ogólnego dobra itp. Dalej podaje niektóre tematy, które pod kątem obronności kraju mogą być opracowane, w klasie III np. podania polskie: Krak, Wanda, Lech, Popiel, Piast. Wybiorę dwa pierwsze podania i podzielę się z Koleżeństwem uwagami zebranymi na lekcjach języka polskiego w klasie III przy opracowaniu tych właśnie legend.

Z nowym rokiem szkolnym dla szkół I stopnia klasy III kursu A ukazały się nowe czytanki (prawdopodobnie nowe wydanie) *Na Zagonie* B. Kubskiego i S. Dobranieckiego. Ci sami autorowie opracowali w roku 1936 takie same czytanki również dla kursu A. Słowem, szata zewnętrzna ta sama. Kiedy jednak zajrzymy do środka, zobaczymy coś ciekawego. Dużo jest tych samych czytanek tych samych autorów, jednak treść i myśl nawet jest inna na niekorzyść wydania ostatniego. Czytanki *Krakus* w obu wydaniach ilustrują Krakusa walczącego ze smokiem. W wydaniu wcześniejszym Krakus zabija smoka mieczem, w późniejszym podrzuca mu barana, napełnionego siarką. Zdarzyło się tak, że trzeba było zapoznać dzieci z treścią obu czytanek. Bo jakże inaczej mogło być, młodsze rodzeństwo odziedziczyło podręcznik po starszym. Były zatem dwie różnorodne treści czytanek. Nauczyciel, przygotowując opracowanie, miał jedną w ręku. I ciekawa rzecz. Chłopcy zaczynają dyskutować, następuje zamieszanie. Jedni twierdzą, że Krakus zabił smoka mieczem, inni, że smok sam pękł. Nauczyciel, aby wybrnąć jakoś z głupiej sytuacji, wyjaśnia na owym podwójnym sposobie zgładzenia smoka istotę legendy. Ale wszystko na nic. Dzieci chciały, aby smok zginął od miecza, z ręki Krakusa. Nie chcą walki biernej. Odważniejsi tłumaczą: „To nic wielkiego otruć smoka. Mógł spać, a Krakus przy wejściu do jamy położył barana, a smok, jak wstał, zjadł go i musiał pęknąć opity wodą". (Pierwotna forma wypowiadania się — nieskorygowana). A warto było popatrzeć na twarze tych młokosów, ile na nich zapału i zainteresowania. Jak pracowała wyobraźnia nad tworzeniem dalszych kolei życia Krakusa, wyciągając z pamięci podobne obrazy, łącząc je w sytuacje! Budziły się nawet postanowienia, na miejscu wprowadzane w czyn (nastrój, jak na manifestacjach w sprawie przyłączenia Śląska Zaolzańskiego).

Koniec końców, trzeba było ustalić, z jakiej czytanki chcą dzieci czytać, ale ja nie miałem w tym głosu.

Tak, proszę Koleżeństwa, patrzały na zagadnienie walki Krakusa ze smokiem moje dzieci. Powiedziały mi same: „Urabiaj nas, wychowawco, na obywateli odważnych, walecznych, podnoś w nas ducha, bo duch żołnierza, obrońcy granic, to rękojmia wygranej".

Zastanawiałem się często, dlaczego panowie Kubski i Dobraniecki podali dzieciom czytankę w wydaniu z roku 1938 w ujęciu nie odpowiadającym duchowi czasu i żądaniom dzieci. Przypuszczam, że nic nie zmieni się w legendzie, jeśli Krakus będzie nadal zabijał mieczem. Legenda pozostanie tylko legendą i niczym więcej. Chyba, że dowiodły „nowsze badania", iż narzędziem zgładzenia była siarka. Wtedy pominiemy legendę o Krakusie, a opracujemy „Baśń o Wandzie", posiadającą uznane walory wychowawcze. Wypada opracować obydwie legendy, jako że odwaga, miłość ludu i ziemi były rodzinne (Wanda, córka Krakusa), a unaocznienie dziedziczenia włodarstwa przyda się w kursie systematycznej nauki historii w kl. IV.

Takie są moje skromne uwagi odnośnie zagadnienia obronności kraju i potrzeby realizowania go na terenie szkoły. Dzielę się nimi w tym celu, abyśmy dobrze przypatrzyli się czytankom dla klasy III szkół I stopnia, kurs A. Kubskiego i Dobranieckiego. Na pewno ktoś inny spostrzegł inne jeszcze rzeczy; niech, proszę, o nich nam powie.

Nowawieś (woj. pomorskie) *Zygmunt Sabiniarz*

VII MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA WYCHOWANIA PUBLICZNEGO W GENEWIE

W czasie od 18 do 23 lipca br. odbyła się w Genewie pod przewodnictwem Paul Barriera, delegata francuskiego ministerstwa oświaty, VII Międzynarodowa Konferencja Wychowania Publicznego przy udziale delegatów 43 rządów. Poszczególne delegacje złożyły sprawozdania ze stanu oświaty w swych krajach w roku szkolnym 1937/38. Poza tym zjazd obradował nad następującymi zagadnieniami: 1) wynagrodzenie nauczycieli szkół powszechnych, 2) nauczanie języków klasycznych, 3) opracowanie, używanie i wybór podręczników szkolnych.

Jeżeli chodzi o kwestię pierwszą, konferencja stanęła na stanowisku, że nauczycielowi należy się zagwarantowanie takiego uposażenia i takich uprawnień, jakie przysługują jego posłannictwu społecznemu. Pod tym względem nie powinno być różnic między nauczycielkami a nauczycielami. Trzeba bowiem wiedzieć, że w niektórych krajach uposażenie nauczycielek jest niższe od uposażeń ich kolegów, mniejsze są też ich uprawnienia. Różnice w wynagrodzeniu mogą być wywołane jedynie trudnościami pracy i stopniem przygotowania naukowego personelu nauczycielskiego. Szczególnie podkreślono, że należy przyznać większe niż dotychczas uprawnienia nauczycielkom przedszkoli (wyraźnie użyto terminu „nauczycielka"), ponieważ w naszej epoce przedszkola poczyniły olbrzymi postęp w dziedzinie wykuwania metod wychowawczych. Przy wymiarze uposażenia nauczycieli szkół wiejskich należy wziąć pod uwagę ich trudności, na jakie napotykają przy kształceniu swych dzieci i leczeniu członków rodziny. Trudności te pociągają za sobą większe wydatki nauczyciela wiejskiego aniżeli nauczyciela miejskiego. Nauczycielom, którzy mają rodzinę, należało by z tego tytułu wypłacić pewien dodatek ekonomiczny. Zjazd wypowiedział się również w sprawach przeciążenia nauczycieli pracą zawodową i społeczną. Wymiar godzin pracy winien być taki, by nauczyciel mógł się należycie przygotować na lekcje i miał poza tym czas na samokształcenie. Konferencja uznała 30 lekcji tygodniowo jako maksymalny wymiar godzin nauczyciela.

Sprawa nauczania języków klasycznych w mniejszym stopniu interesuje czytelników *Przyjaciela Szkoły*, dlatego też uchwały te podaję w zwięzłym streszczeniu. Studia tych języków uznano za konieczne ze względu na to, że cywilizacja nasza tkwi korzeniami w kulturze antycznej. Do nauki języków starożytnych winny przeniknąć metody aktywne i nauczanie to liczyć się powinno z fazami rozwoju psychicznego młodzieży. Konferencja wyraziła życzenie, by w oparciu o odkrycia lingwistyczne zunifikowano wymowę języka łacińskiego, ponieważ w chwili obecnej większość narodów wymawia łacinę zgodnie z fonetyką rodzimego języka.

W sprawie podręczników szkolnych konferencja wypowiedziała się, że są one pomocą naukową nie do zastąpienia i obok żywego słowa nauczyciela i metod aktywnych jak rozwój zdolności obserwacyjnych i myślenia winny znaleźć zastosowanie. Kwestię podręczników rozpatrywano z punktu widzenia pedagogicznego, a więc podstaw naukowych i metod pracy, z punktu widzenia technicznego i ekonomicznego (strona graficzna, cena). Wyrażono życzenie, by w komisji ocen podręczników zasiadali nauczyciele najbardziej kompetentni. Podręczniki winny oczywiście pozostawać w zgodzie z obowiązującymi programami i instytucjami państwowymi, winny jednak przy tym wskazywać na związki między życiem narodu a ludzkością. Ze względów ekonomicznych pożądane jest, by liczba zatwierdzonych podręczników nie była zbyt wielka, by podręcznik zatwierdzony był na dłuższy okres czasu i by w nowych wydaniach nie było zmian takich, że uniemożliwiałyby korzystanie z podręcznika starego wydania. Władze miejscowe winny uzgodnić na swoim terenie, jakich podręczników używać w szkołach, by ze zmianą szkoły dzieci nie musiały kupować nowych

podręczników. Podręcznik jest oczywiście tylko środkiem pomocniczym w nauce i nie powinien nigdy krępować nauczyciela w pracy (w granicach programów). W poszczególnych ośrodkach winny się znajdować biblioteczki podręczników szkolnych, które umożliwiłyby dokonanie najbardziej trafnego wyboru podręczników dla szkół danego ośrodka.

Jak widzimy z tego pobieżnego sprawozdania, ostatnia Konferencja Wychowania Publicznego w Genewie obfitowała w wiele zagadnień nadzwyczaj aktualnych, z których niejedne i u nas domagają się uporządkowania.

Bydgoszcz. *Ludwik Bandura.*

SPRAWY SZKOLNE NA WĘGRZECH

(Reforma seminarium nauczycielskiego, rozwijanie praktycznego kierunku w szkołach średnich, szkolnictwo mniejszościowe na Węgrzech.)

Powszechne nauczanie na Węgrzech po wojnie światowej uległo wielkim zmianom. Hr. Kuno Klebelsberg, dzielny minister z okresu między 1920—30 rokiem, przyczynił się do świetnego rozwoju uniwersytetów na terenach b. zaboru tureckiego i założył 5000 izb szkolnych dla ludu. Walenty Hóman, który jest godnym zastępcą swego wielkiego poprzednika, założył 2000 nowych izb szkolnych, by zapobiec przepełnieniu poszczególnych szkół. Poza tym zgłosił wniosek w izbach ustawodawczych o założenie zawodowych szkół średnich, o reformę seminariów nauczycielskich i rozszerzenie mniejszościowego nauczania na Węgrzech. Minister oświaty Hóman po bardzo głębokiej i fachowej dyskusji umotywował projekt ustawy. Z mowy tej podajemy za pismem nauczycielskim „Néptanitók Lapja" następujące wyjątki:

„My Węgrzy nie możemy odstąpić od zasady, by — podobnie jak w innych krajach żyjący Węgrzy — tak samo w państwie węgierskim obywatele pochodzenia obcego korzystali z bezspornych praw ludzkich, a mianowicie mogli posługiwać się językiem ojczystym, mogli utrzymać i krzewić swą kulturę i tradycje narodowe (huczne oklaski).

W szkołach powszechnych w ramach nauczania w języku danej mniejszości oraz w ramach nauczania w języku węgierskim prawo mniejszości węgierskiej osiągnie pełne znaczenie, a jednocześnie zyska interes narodu i państwa węgierskiego, gdy obcych pochodzeniem nauczymy języka węgierskiego. Wchłaniając ducha naszej wspólnoty narodowej mniejszości staną się dobrymi i wiernymi obywatelami naszego państwa (oklaski).

Nie chcemy naruszać autonomii szkolnej i historycznych praw kościołów chrześcijańskich do utrzymywania szkół. Kościół katolicki ma do tego prawo historyczne. Protestanckie zaś kościoły mają na podstawie ustawy zapewnione prawo do utrzymywania szkół. Tych praw nie jestem skłonny ani znosić ani ograniczać, gdyż — jak to często podnosiłem — uważam religię i kościoły za czynnik budujący naród i utrzymujący społeczeństwo, który to czynnik odegrał wielką rolę w rozwoju kultury. Gdy kościoły odpowiadają swemu historycznemu, kulturalnemu powołaniu, było by występkiem w jakiejkolwiek choćby najmniejszej mierze ograniczać ich autonomię.

Zgłoszona przeze mnie reforma nauczania, rozciągająca się od szkoły powszechnej do uniwersytetu i oświaty pozaszkolnej, udoskonali pracę wychowawczą i naukową. Na pierwszym miejscu chodziło mi o reformę szkoły średniej, ponieważ w dziedzinie nauczania w szkole średniej panował największy chaos i największe braki się tu odczuwało. W dziedzinie szkolnictwa powszechnego zaś poprzednik mój uczynił bardzo wiele.

Rozliczne środki prowadzą do zakreślonego celu. Ponieważ treść wychowania zawiera wartości uczuciowe i moralne, a szkoła jest krzewicielką kul-

tury, chcę obok nauczania położyć równorzędny nacisk na wychowanie. Chcę zapewnić jedność wychowania, pogłębić metody wychowawcze, chociażby z ujmą dla wszechwładnego dotychczas materializmu dydaktycznego.

Nauczanie nie może się ograniczać do suchego podawania wiadomości, musi ono rozwijać umysł i przygotować do samodzielnego myślenia.

Między szkołą średnią zawodową a gimnazjum nie ma różnic jakościowych, jest tylko różnica ilościowa. Trzeba, by wiedziała o tym młodzież, a szczególnie społeczeństwo, które oddaje swe dzieci do szkół średnich o nowym zawodowym kierunku.

Pedagogiczne i społeczne względy domagają się oparcia nauczania na nowych podstawach. Wzrastające wymogi, jakie stawiają nowe systemy dydaktyczne i pedagogiczne, żądają od nauczycieli powiększenia zakresu wiadomości, pogłębienia wiedzy, podniesienia poziomu wiedzy zawodowej.

Nauczyciel nie tylko uczy. W środowisku swoim jest bardzo często jedynym wykształconym człowiekiem i duchowym kierownikiem. Jest więc rzeczą konieczną, by posiadał wykształcenie społeczne i gospodarcze.

Wysokie wychowawcze posłannictwo nauczyciela wymaga, by był on otoczony należytym szacunkiem społecznym. Nie można tego osiągnąć w ramach szkoły średniej. Wzgląd pedagogiczny przemawia za tym, by wykształcenie w szkole wyższej pozostało w ścisłym związku ze szkołą średnią. Dlatego rzucam myśl utworzenia wyższej szkoły kształcącej nauczycieli. Organizuję nowy 2-letni akademicki kurs przygotowujący nauczycieli w oparciu o liceum i szkołę ćwiczeń. Dla zapewnienia odpowiedniej selekcji i przeciwdziałania nadprodukcji nauczycieli numerus clausus okazał się koniecznością. Będzie ogółem 40 akademii: 13 państwowych, 18 rzymskokatolickich, 2 ewangelickie, 6 kalwińskich, 1 żydowska. Każda akademia może przyjąć rocznie 25 uczniów, tak że każdego roku wydadzą akademie 1000 dyplomów nauczycielskich, co odpowiada istotnemu zapotrzebowaniu.

Będą to instytucje wychowujące do węgierskiego życia w duchu idei narodowej, myśli religijnej, etyki chrześcijańskiej, kultury narodowej i uświadomienia państwowo-obywatelskiego".

Budapeszt *Julia Surányi.*

PRZEDŁUŻENIE OBOWIĄZKU SZKOLNEGO WE FRANCJI. We Francji przedłużono obowiązek szkolny o jeden rok (od 13 do 14 roku życia). Program klasy końcowej ma nastawienie obywatelsko-państwowe i gospodarcze i zmierza do przygotowania uczniów do najważniejszych obowiązków życia indywidualnego, rodzinnego i społecznego. Nauka historii w tej klasie zajmuje się rozwojem cywilizacji i pracy. Geografia uwzględnia głównie stronę gospodarczą. Matematyka ma nastawienie życiowe i obejmuje zagadnienia związane z potrzebami życia gospodarczego.

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE W SZWAJCARII. W Szwajcarii wprowadzono dla młodzieży pozaszkolnej obowiązkowe kursy przeszkolenia obywatelskiego, które obejmują ogółem 45 godzin. Nauka odbywa się raz w tygodniu w godzinach popołudniowych po 3 godziny. Na wsi w zakres programu kursu wchodzi również przysposobienie rolnicze.

ANKIETA NA TEMAT NAUCZANIA GEOGRAFII. Międzynarodowe Biuro Wychowania zwróciło się do wszystkich ministerstw oświaty z prośbą o odpowiedzi na kwestionariusz dotyczący nauczania geografii w szkolnictwie średnim. Poszczególne pytania odnoszą się do programu geografii, celów nauczania tego przedmiotu, metod nauczania, środków poglądowych, urządzenia sal geograficznych, organizacji wycieczek geograficznych, przygotowania naukowego nauczycieli geografii.

Wyniki tej ankiety mają się stać przedmiotem obrad VIII Międzynarodowej Konferencji Oświecenia Publicznego w r. 1939.

PRZEGLĄD CZASOPISM

a) pedagogiczne

CHOWANNA (Katowice, ul. Szkolna 9).

Nr 7 (w r z e s i e ń 1938). M. Odrzywolski: Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika. — L. Chmaj: Humanizm czysty Alain'a. — T. Łaciak: Karność w wychowaniu domowym. (Dok.)

KULTURA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Ujazdowskie 20).

Nr 3 (1938). Wł. Tatarkiewicz: Dobra, których nie trzeba wybierać. — Wł. Gołembski: Rola wolności w postępie kulturalnym. — W. Borkowska: Reforma szkolna w Niemczech. — Ks. J. Pastuszka: Współczesne prądy filozoficzne. — W. Wąsik: Zagadnienie wartości kultury w Polsce w wieku oświecenia.

MIESIĘCZNIK KATECHET. I WYCHOWAWCZY (Warszawa, ul. Freta 10).

Nr 9 (l i s t o p a d 1938). Ks. Kard. A. Kakowski: Zalety i wady współczesnej młodzieży — opr. ks. Br. Pągowski M. T. — Ks. T. Sitkowski: Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii. — Ks. W. Bialik: Rok kościelny (lekcja). — Ks. Fr. Barański: Nos cum prole pia... — Ks. M. Węglewicz: Dziecię wobec Chrystusa i Kościoła (Kazanie na otwarcie Kongresu Dziecka).

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr 10 (p a ź d z i e r n i k 1938). Ciągle naprzód! — J. Pieter: O pomiarze uzdolnień ruchowych (Dok.). — L. Langholz: Wychowanie w internacie ważnym problemem pedagogiki współczesnej. — S. Stendig: Dziecko a polska myśl pedagogiczna. — J. Czarnecki: Geneza celów wychowawczych w jednostce i w grupie. — K. Guńka: Garść uwag na temat gazetki ściennej i lektury uzupełniającej. — G. Hecht: Zachowanie się młodzieży szkolnej.

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr 3 (p a ź d z i e r n i k 1938). T. Strumiłło: Wśród zagadnień kształcenia nauczycieli szkół elementarnych.

NOWA MUZYKA W SZKOLE (Warszawa, ul. Żórawia 16, m. 3).

Nr 4 (w r z e s i e ń - p a ź d z i e r n i k 1938). W dni radosne. — Z. Lissa: Muzyka w życiu młodzieży. — St. Lipiński: Nauka muzyki w nowych programach zakładów kształcenia nauczycieli w Polsce i Włoszech. — K. Hławiczka: Kłopoty nauczycieli śpiewu w szkołach bułgarskich.

PRACA SZKOLNA (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 1—2 (w r z e s i e ń - p a ź d z i e r n i k 1938/39). „Praca Szkolna" jako pomoc dydaktyczna w codziennej pracy nauczyciela. — St. Wiącek: Lektura uzupełniająca w szkole powszechnej. — J. Tołwińska: Spółdzielnie uczniowskie. — M. Żułkosiowa: Z historii organizacji społecznej w jednej szkole. — B. Pleśniarski: Szkolne kółka krajoznawcze. — A. Kolator: Zagadnienie obronności państwa w programie nauczania geografii w kl. V szkoły powsz. — J. Kamosiński: Zagadnienie emigracji polskiej w nauczaniu. — A. Mamczyc: Sugestywna podróż (wycieczka) jako jedna z form nauczania geografii. — J. Stachurzyna: Lekcja przyrody żywej w klasie V, przeprowadzona w terenie. — K. Burghart: Rysunek w nauczaniu przyrody. — A. Chomicz: Geograficzno-przyrodnicza skrzynka zapytań. — St. Aleksandrzak: Życiorys w nauczaniu historii. — L. Bandura: „Płomyk" jako pomoc w nauczaniu historii.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, al. Ujazdowskie 20).

Nr 21 (15 p a ź d z i e r n i k a 1938). Witajcie w Ojczyźnie. — Hołd Głowie Państwa. — A. J. Mikulski: Adam Asnyk. — Wynagrodzenie za wychowawstwo. — Zaliczenie lat czy — weryfikacja. — Z. Kaczmarek: O poziom wychowawczy szkoły.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Mokotowska 6).

Nr 1—2 (s t y c z e ń - c z e r w i e c 1938). 5 artykułów poświęconych ś. p. inżynierowi Janowi Wojciechowskiemu. — A. Qual: Wartość ankiety jako metody badań. — F. Baumgarten-Tramerowa: Metoda możliwych wypadków w badaniu testowym. — Wł. Witwicki: Czy sąd o ludziach jest sądem o sobie samym.

RUCH PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 1—2 (w r z e s i e ń - p a ź d z i e r n i k 1938). W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa. — J. Borek: Szkoła i nauczyciel w współczesnej beletrystyce polskiej. — F. Baumgarten-Tramerowa: Wdzięczność u dzieci jako uczucie społeczne. — M. Papierman: 130 lat nowoczesnej szkoły.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Chmielna 58).
Wrzesień-październik 1938. Tydzień Szkoły Powszechnej. — Adam Asnyk. — J. Przewoźny: Problem obrony kraju w szkole zawodowej (C. d.). — B. Wytrążek: Wycinki prasowe w szkole powszechnej. — M. Niestrawski: Uwagi do interpretacji programu języka polskiego.

WYCHOWANIE FIZYCZNE (Warszawa, ul. Myśliwiecka 3).
Nr 2 (październik 1938). J. Pieter: O przenoszeniu się wprawy. — M. Krawczyk: Autoratywne czy liberalistyczne drogi naszego wychowania fizycznego. — K. A. Knudsen: Badania grzbietu dzieci i dorosłych w Poznaniu i w Warszawie. — Ł. Lange: Polskie tańce ludowe. — P. Ilkowski: Międzynarodowa Komisja WF przy komitecie Higieny Ligi Narodów. — W. Kłyszejko: Systemy rozgrywek w piłce ręcznej. — W. Kłyszejko: Piłka siatkowa dla sprawnych zespołów.

ŻYCIE MŁODYCH (Warszawa, ul. Litewska 16).
Nr 10 (październik 1938). St. Papuziński: Zasady i rzeczywistość (Z okazji Kongresu Dziecka). — H. Radlińska: O doświadczalne Ognisko Pomocy Społecznej dla dzieci szkolnych. — E. Hryniewicz: Ratownictwo oraz zapobieganie w opiece społecznej.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, Cyganka 21/23).
Nr 9 (wrzesień 1938). Ś. p. profesor Stanisław Szober. — Fr. Strojowski: Prawda o zajęciach praktycznych w szkole. — R. Borkowski: Moja klasa i jej środowisko. — A. Mamczyc: Jak zapoznać dzieci z planem i mapą w kl. IV szkoły powsz. (C. d.). — W. Nowicki: Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej (C. d.) — S. Zbawnicki: Podział materiału nauczania na miesiące w klasie III szkoły powsz. I stopnia (C. d.) — S. Racinowski: Dialog o kierowaniu szkołą.

b) inne

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).
Nr 2 (1938). St. P.: Znaczenie Gdańska dla Polski. — M. Czekańska: Zatoka Gdańska. — R. Galon: Krajobraz geograficzny W. M. Gdańska. — R. Błachowski: Kilka przykładów wpływu morza na klimat wybrzeża Zatoki Gdańskiej. — J. Darzewska: Kilka danych liczbowych z Wolnego Miasta Gdańska. — W. Mrózek: Wycieczka po porcie gdańskim. — J. Kostrzewski: Pradzieje W. M. Gdańska i jego okolicy. — M. Kiełczewska: Gdzie leżał najdawniejszy Gdańsk. — D. Kilarska: Co polskiego jest w Gdańsku. — J. Wąsowicz: Metamorfozy niemieckich map etnograficznych.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).
Nr 5 (wrzesień-październik 1938). T. Lehr-Spławiński: Ś. p. Stanisław Szober. — J. Birkenmajer: O tytułach: *cesarz* i *król*. — H. Ułaszyn: *Polacy* czy *Polactwo*. — H. Safarewiczowa: Dopełniacz funkcji okolicznika sposobu. II.

MARCHOŁT (Warszawa, Pałac Staszica).
Nr 1 (wrzesień-październik 1938). Red: Poufna rozmowa z czytelnikiem. — K. St. Frycz: Narodowa idea zagranicznej polityki. — J. Szokalski: Życie Eugeniusza Małaczewskiego. — A. Rogalski: Teoria poetycka Ks. Henryka Bremond. — Lafontaine: Garnek gliniany i garnek żelazny (tłum. St. Komar). — J. Brzoza: Co to jest autentyzm.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).
Nr 1—2 (wrzesień-październik 1938). W. Doroszewski: Ś. p. Stanisław Szober. — H. Friedrich: Ś. p. prof. Szober — nauczyciel i pedagog. — J. Rossowski: Zakończenia wyrazów obcych a ich rodzaje i liczby w języku polskim. — J. Tokarski: Kilka uwag o postawie dydaktycznej wobec zjawisk mowy pisanej.

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).
Nr 6 (czerwiec 1938). St. Tołpa: Jak długo żyją rośliny? — S. Toll: Najmniejsze motylki świata. — J. Bieler: Pęcherz pławny ryb jako narząd hydrostatyczny. — K. Demel: Stanowisko Bałtyku w klasyfikacji ogólnej mórz. — J. Kamecki: Słów kilka o stopach łatwo i bardzo łatwo topliwych. — J. Degórska: Złoto i diamenty Afryki południowej. — M. Domański: Nowoczesne anteny odbiorcze. — M. Kosiński: Próba pokazu rozwoju kwiatu.
Nr 7 (wrzesień 1938). K. Wodzicki: Pochodzenie zwierząt domowych. — J. Zimowski: O nadprzewodnictwie. — St. Krajewski: Jubileuszowy rekord głębokości wiercenia. — J. Rosenblatt: Przygotowywanie rud metodą flotacji. — Przygotowania do startu stratostatu w Dolinie Chochołowskiej.
„Metodyka Biologii" Nr 6—7 (czerwiec — wrzesień 1938). Dodatek do czasopisma „Przyroda i Technika". Organ ognisk metodyki biologii.

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

Adam Galiński: 1918—1938 DWUDZIESTOLECIE NAJJAŚNIEJSZEJ RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ. Materiały — Fakty — Cyfry — Wiersze na dzień 11 listopada. Nakł. Klimaszewsk. i Osińskiego. Warszawa, 1938. Str. 162. Cena zł 3,90.

Spis treści: 1. Edward Śmigły-Rydz „Stary postrzępiony sztandar wojskowy". 2. W dwudziestolecie... 3. Rocznica, która hartuje (A. Kawałkowski). 4. Jakimi drogami zdobywaliśmy wolność i granice (K. Sosnkowski). 5. Józef Piłsudski „Pierwszy rozkaz". 6. Józef Piłsudski „Do harcerzy". 7. Ważniejsze wypadki i zdarzenia na przestrzeni 1918—1938. 8. Ongiś i dziś — Garść cyfr. 9. Wielkie dzieła rąk polskich: Cud Polski dzisiejszej — Gdynia. Pojawia się na morzach Polska bandera. Broni nas flota wojenna. Ujarzmiamy wzburzone wody rzek górskich Porąbka — Rożnów. Mościce. Sieć kolejowa pokrywa Polskę. Skrzydła Polski. C. O. P. 10. Święto Niepodległości (A. Anusz). 11. Armia i Naród. 12. Silni jednością. 13. Rośnie młode pokolenie. 14. Mity przeszłości i myśl o przyszłości. 15. Nasze wskazania. 16. Maszerować! 17. Z myśli Józefa Piłsudskiego. 18. Z myśli Naczelnego Wodza. 19. Z myśli Prez. Prof. Ignacego Mościckiego. 20. Wiersze o Polsce, jej bohaterach, wielkich mężach i naszych tęsknotach. 21. Urządzamy obchód 1918—1938. 22. Zdobyliśmy Śląsk Zaolzański!

Stanisław Wojciechowski: MOJE WSPOMNIENIA. Tom I. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa. Str. 368. Zł 8,50.

W wspomnieniach swoich autor odtwarza wypadki, w których brał bezpośredni udział, dojrzewały jego poglądy społeczno-polityczne i późniejsze decyzje na stanowisku ministra spraw wewnętrznych i prezydenta Rzeczypospolitej. Zaczyna od opisu działalności młodzieży akademickiej w 1889—1892 r., podziału jej na obóz narodowców i międzynarodowców, kolizji ze starszym pokoleniem i pierwszych manifestacji, zakończonych tułaczką na emigracji. Następuje opis łączenia powaśnionych obozów dla walki o niepodległość Polski, pierwszych lat działalności w P. P. S. wspólnie z Józefem Piłsudskim i nawiązywania stosunków z Litwinami, Łotyszami i Rusinami dla wspólnej walki z caratem. W rozdziale pt. „Znowu na emigracji" autor opisuje swój pobyt w kolonii tołstojowców pod Londynem, pertraktacje z innymi partiami i Japończykami w czasie wojny 1904 r. oraz zmiany w P. P. S., które skłoniły go do wystąpienia z tej partii i zajęcia się pracą na polu spółdzielczości, uwieńczoną założeniem związku „Społem".

Autor wyjaśnia, dlaczego w 1914 r. nie stanął razem z Piłsudskim do walki z Rosją, lecz wziął udział w akcji Komitetu Narodowego i Centralnego Komitetu Obywatelskiego. Dalej idzie opis działalności tych komitetów, rewolucji marcowej w Piotrogrodzie, powstania Związku wojskowych Polaków i Zjednoczenia Międzypartyjnego oraz trudności, jakie napotykała akcja tworzenia armii polskiej dla walki z Niemcami ze strony swoich i obcych. Ponury obraz przewrotu bolszewickiego, którego świadkiem był autor, rozbrajanie pierwszego korpusu polskiego przez bolszewików i Niemców, udręki doznane przez wygnańców w drodze powrotnej do kraju i niepokój, aby praca budowania własnego państwa nie została zamącona hasłami walki klasowej, wypełniają ostatni rozdział I tomu wspomnień autora.

Fr. W. Foerster: ŚWIATŁO WIEKUISTE A ZIEMSKIE CIEMNOŚCI. Przełożyła: Zofia Starowieyska-Morstinowa. Nakł. Księgarni i Drukarni Katolickiej w Katowicach. Str. 164. Cena zł 4,50.

Autor książki nakreślił krótki obraz współczesnej cywilizacji zachodniej, przyrównując ją do olbrzymiej rozpędzonej maszyny, której motor nagle zaczyna odmawiać posłuszeństwa. Cywilizacji naszej grozi niezawodny upadek, do którego prowadzi ją nowoczesny światopogląd, potępiający światopogląd religijny. Spełniają się niejako słowa Dostojewskiego: „Zachód zgubił Chrystusa. Dlatego musi zginąć!" Wypełniły się bowiem już wszystkie znaki, zapowiadające nastanie królestwa bestii, zapowiadające pogrążenie się całej cywilizacji w najgłębszym barbarzyństwie.

Przyczyna wszelkich współczesnych wstrząsów ogólnoświatowego kryzysu tkwi w wypowiedzeniu otwartej wojny panowaniu Boga w duszy i społeczeństwie. Walka ta jest głównym motywem całej historii świata. Czym jednak jest człowiek bez Boga, dokąd zdąża, w czym jego siła i obrona? Tu autor wskazuje na jedyne wyczerpująco i gruntownie pouczające źródło, a mianowicie na Pismo św. Tam znajdziemy oświetlenie najaktualniejszych problemów historycznych, ekonomicznych, kredytowych, finansowych i zawodowych. Cała reszta literatury jest wobec tych zjawisk bezradna.

W książce tej autor charakteryzuje bardzo trafnie i wszechstronnie współczesność. Orientację ułatwia czytelnikowi przez podział książki na szereg krótszych rozprawek, omawia w nich zwięźle poszczególne zagadnienia i naświetla znakomicie istotę całości problemu. Autor zajmuje stanowisko zdecydowanie

chrześcijańskie, w sądach swych jest jednak bezwzględnie sprawiedliwym wobec obu stron, co należy szczególnie podkreślić.

Książkę przeczyta się z ciekawością. Powinna się ona znaleźć w rękach przede wszystkim szerokiego ogółu ludzi wykształconych, którzy jak autor zaznacza, łatwiej niż ludzie prości idą na manowce, o ile nie znajdą oparcia o prawdy chrześcijańskie.

Fryderyk Wilhelm Foerster: STARE I NOWE WYCHOWANIE. Przełożył Joachim Brachman. Nakł. Księgarni i Drukarni Katolickiej w Katowicach. Str. 208. Cena zł 5,—.

Autor stawia sobie za zadanie wykazanie konieczności syntezy pomiędzy pedagogiką tradycyjną a pedagogiką nowoczesną przez dokonanie skrupulatnej selekcji trwałych wartości obu zwalczających się prądów, ze względu na rolę, jaką odegrać ma pedagogika w przyszłości w życiu jednostki, rodziny, państwa i społeczności. Na tle panujących stosunków w Niemczech, które poddaje bardzo ostrej krytyce, popartej licznymi przekonywującymi argumentami, wykazuje błędy i niedorzeczności stosowanych w wieku XX. tzw. „stuleciu dziecka", jednostronnych metod w wychowywaniu młodego pokolenia. Po skreśleniu swego „credo wychowawczego" w rozdziale „Istota wychowania" następuje niewyczerpana kopalnia praktycznych rad i wskazówek, zdążających do przedstawienia ideału wychowawczego, uwarunkowanego jednak od odrodzenia się prawdziwej energii pedagogicznej, co nastąpi dopiero po ponownym odrodzeniu się etyki wychowawczej.

Ze względu na różnorodność zagadnień, jakie autor naświetla, książkę polecić można bardzo szerokiemu ogółowi. Nieocenioną przysługę odda ona każdemu wychowawcy w szkole czy będzie się zaliczał do pedagogów postępowych, czy też tzw. konserwatystów, a szczególnie ważną będzie dla ślepych teoretyków. Nie powinno jej również zabraknąć w rękach rodziców oraz kierowników organizacji młodzieżowych.

Tadeusz Łopalewski: MIĘDZY NIEMNEM A DŹWINĄ. „Cuda Polski" Tom XIII. Wydawnictwo Polskie (R. Wegner) Poznań. Wydanie luksusowe. Stron 236, ilustr. rotograwurowych 230 w układzie prof. J. Kilarskiego, mapka. Cena zł 16,—.

Każdy nowy tom „Cudów Polski" w domu polskim — to jakby weń żywcem weszła nowa kraina wielkiej i pięknej Rzeczypospolitej: widna jej bohaterska przeszłość, jawne uroki ziemi, tętni prawdą i mocą rytm doby współczesnej.

Tadeusz Łopalewski przedstawia nam nasze najdroższe „kresy" w książce, której sam tytuł „Między Niemnem a Dźwiną" drga życiem dziejów i mieni się barwami najpiękniejszego krajobrazu. Tytułowi towarzyszą zapowiednie, czołowe ilustracje: króla Stefana Batorego pełne siły oblicze i potężne mury i wieże zamkowe.

Rozdział pierwszy: „Dwa serca". Od razu rozumiemy koncepcję autora, przez serce Jadwigi weszliśmy tam w północne międzyrzecze, gdzie serce Piłsudskiego się poczęło i znużone olbrzymim wysiłkiem wskrzeszenia Ojczyzny spoczęło — przy Matce. Widzimy Ją (ostatni rozdział) „Matkę Bohatera"; zjawiają się wspomnienia Zułowa, a z ruin jego wyrastają jasne ściany setki szkół noszących imię Marszałka; gwar od nich bije głosów dziecinnych.

„Język i wiara" (rozdz. II): Najświętsza Panna Trocka i litewskie wierzenia, kopuły meczetów tureckich i trocka Karaimów kenesa — krzyże wyniosłe na rozstajach dróg... a lud dziwnie bliski we wszystkim, otwarty.

Malownicza się poczyna podróż: „Życie puszcz i jezior" (rozdz. IV) objawia się w swej niewyczerpanej skali — jasne oblicze Naroczy i poezja Świtezi, tam znów mrok matecznika, w którym „żubr-brodacz sędziwy... najeżył długie włosy grzywy".

„Kontrasty światów" (rozdz. V) wprowadzają nas w jeziorną Brasławszczyznę, gdzie świecą białe kolumny pałaców dawnych rodów i jaśnieje wspomnienie kapłana-żołnierza ks. Buklarewicza, co bronił ziemi i ludu przed bolszewickim gwałtem; tu też powaby i splendory słonimskiej ziemi, gdzie „na cmentarzach bogatej przeszłości wyrastają nowe, silne pędy życia".

Zachwyca i do głębi wzrusza podróż „Z biegiem Wilii" (rozdz. VI) a wiele silnych wrażeń i refleksyj dostarcza „Ojciec Niemen" (rozdz. VIII), z którego powagą wiąże się dostojność radziwiłłowskiego Nieświeża, — do najwyższych uniesień doprowadza czytanie rozdziału „Kraj lat dziecinnych" (rozdz. IX). Tu autor zadziwia: jeszcze inaczej jak inni, jeszcze prościej a głębiej ukazuje świat Adama Mickiewicza; wraz z nim przeżywamy jego dzieciństwo i młodość na tle krajobrazu, którego rysy złożyły się nam na zawsze na obraz polskiej ziemi.

Najwyżej wzniósł się Łopalewski w rozdziale „Wilno" (VII), poświęconym miastu, z którym autora złączyła praca zawodowa.

Czytajmy tę książkę, mistrzowski obraz ziemi, gdzie się rodziły Poezja i Czyn.

J. St. Bystroń: LITERACI I GRAFOMANI Z CZASÓW KRÓLESTWA KONGRESOWEGO. Cykl Portrety. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 272. Ilustr. 14. Zł 8,—.

Autor, historyk obyczaju polskiego, w nowej swej publikacji, dał nam dwanaście zajmujących sylwetek ludzi ciekawego okresu od 1815—1830 r. Nie są to portrety literackie i autor mało mówi o dziełach tych pisarzy, kierując raczej zainteresowanie czytelnika na charakterystykę postaci i tło kulturalne, przez co oświetla w nowy sposób szereg literatów (i grafomanów) tych czasów. Oto więc J. U. Niemcewicz, gorący i niezłomny patriota, ale nieco enfant terrible, ulubieniec i postrach salonów, oto Stanisław Kostka Potocki, mąż stanu wielkiej miary, teoretyk estetyki i satyryk, znienawidzony przez koła klerykalno-konserwatywne, oto poważny i zarozumiały Kajetan Koźmian, główny autorytet literacki tych czasów, zapamiętały klasyk i wróg Mickiewicza, przy nim Ludwik Osiński, dyrektor teatru i entuzjastycznie przyjmowany profesor uniwersytetu warszawskiego, o niepospolitej inteligencji i dowcipie, zresztą lekkoduch i wesołek pomimo dostojności zewnętrznej. Z kolei idzie Fr. Morawski, podówczas generał w czynnej służbie, po amatorsku trudniący się piórem, wesoły i rozsądny towarzysz, potem zapomniany już dziś Aleksander Chodkiewicz, również generał, uczony chemik, artysta i literat, piszący poprawnie nudne sztuki teatralne, dalej również zapomniany, niegdyś niezmiernie popularny autor tragedii w duchu pseudoklasycznym, Ignacy Humnicki, którego sztuki były sensacją całej Warszawy. Osobną, bardzo ciekawą pozycję stanowi żartobliwa twórczość Ferdynanda Chotomskiego, autora sławnej niegdyś, a do dziś dnia zabawnej trawestacji Eneidy. Osobny rozdział poświęcony jest Fr. Salezemu Dmochowskiemu, młodemu publicyście, który wsławił się przede wszystkim jako niefortunny recenzent ballad i sonetów Mickiewicza.

Książkę kończą trzy portrety grafomanów: Marcina Molskiego, pieczeniarza i najlichszego wierszokletY, cieszącego się uznaniem dostojnych klasyków, Kajetana Jaxy-Marcinkowskiego, chorego biedaka, którego kosztem powszechnie się bawiono, i wreszcie nieznanego zupełnie nawet krytykom literackim L. Newachowicza, wzbogaconego neofity, który próbował, zresztą bez powodzenia, laurów dramatycznych. Cała ta galeria tych dwunastu pisarzy działających w tym samym okresie na terenie warszawskim przedstawia oryginalną rozmaitość typów, która bardziej zbliża nas do życia Kongresówki przedlistopadowej, aniżeli grube tomy dysertacji historycznych czy historyczno-literackich.

Marcel Boll: ZAGADKI ZJAWISK FIZYCZNYCH. Bibl. Wiedzy. Tom 36. Trzaska, Ewert i Michalski, Warszawa. Str. 176, 60 ilustr. Cena zł 12,—.

„Zagadki zjawisk fizycznych“ M. Bolla — to książka pasjonująca. Pisze ją bowiem uczony, przejęty ideą zdobycia dla wiedzy nowych horyzontów — a równocześnie na każdej niemal stronie mamy szereg ujęć praktycznych, wynikających z zastosowania zdobyczy nauki dla potrzeb życia codziennego. Zdawało by się, że np. o takich sprawach jak bezwładność i ciążenie wie się już wszystko z podręcznika fizyki a tymczasem dowiadujemy się od Bolla tyle nowych rzeczy i to podanych w formie łatwej, iż przekonywujemy się, że dotychczasowe nasze wiadomości, to ledwo wstęp do zagadnień bardzo ważkich.

Albo czy ktoś zastanawiał się nad tym co to jest uderzenie i przypuszczał, że sprawę tę można traktować z naukowego punktu widzenia? Podobnie ma się rzecz z żarzeniem, luminiscencją, widmami świetlnymi, tajemnicą gwiazd itd. Boll prowadzi czytelnika za rękę po labiryncie wiedzy i co krok odkrywa przed zdumionym widzem rzeczy proste, a jakże głębokie, rzeczy codzienne, a jakże daleko wybiegające poza granice łatwego poznania. Nic też dziwnego, że książka ta zyskała tysiące czytelników w świecie — i że zyska ich na pewno bardzo wielu w Polsce.

Prof. dr R. Goldschmidt: NAUKA O DZIEDZICZNOŚCI. Bibl. Wiedzy. Tom 38. Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa. Str. 215, 50 ilustr. Cena zł 12,—.

„Dziedziczność“, „rasa“ — oto wyrazy od pewnego czasu najczęściej pojawiające się, w wielkim zresztą pomieszaniu pojęć, na łamach prasy i w rozmowach potocznych. Śmiało można powiedzieć, że jest to dziś zagadnienie najwięcej pasjonujące, ale też i... najmniej znane.

Kto zatem nie chce powtarzać jedynie, niezrozumiałych w gruncie rzeczy dla siebie, frazesów, ten niech weźmie do ręki niniejszą książkę, w której znajdzie odpowiedzi na wszystkie nasuwające się pytania i wątpliwości.

Cechy dziedziczne i niedziedziczne, zapłodnienie, Mendlowskie reguły dziedziczenia, chromozomy i geny, zagadnienie determinacji płci, powstawanie nowych cech dziedzicznych — te i mnóstwo innych jeszcze kwestyj i pojęć związanych z dziedziczeniem u zwierząt i ludzi — składają się na bogatą treść tego dziełka. Podziwiamy wielki talent autora popularyzowania i uprzystępniania najtrudniejszych zagadnień naukowych, przy całkowitym zachowaniu ścisłości wykładu.

Zygmunt Chwiałkowski i Wacław Schayer: RACHUNKI DLA TRZECIEJ KLASY SZKOŁY POWSZECHNEJ III i II STOPNIA. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów, 1938. Str. 128. · Cena zł 0,90.

Podręcznik został opracowany w roku bieżącym, dzięki czemu uwzględniono w nim doświadczenia z lat ubiegłych i najnowsze wymagania dydaktyczne. Podobnie jak w poprzednich podręcznikach każda strona stanowi metodyczną całość. Szczegółowo opracowany spis treści daje nauczycielowi rozwinięcie metodyczne programu. Duży nacisk położono na ugruntowanie umiejętności mnożenia i dzielenia w zakresie pełnej tabeli. Rachunek pamięciowy opracowany jest w sposób budzący zainteresowanie samym procesem wykonania działań, stanowi on przy tym przygotowanie do prowadzenia rachunku piśmiennego.

Rachunek piśmienny opracowany jest przy pomocy pomysłowych konkretów i licznych odpowiednio dobranych ćwiczeń, dzięki czemu uczeń zdobywa w kl. III trwałe podstawy piśmiennego rachunku, co znacznie ułatwia pracę w następnych klasach.

Zygmunt Chwiałkowski i Wacław Schayer: ARYTMETYKA Z GEOMETRIĄ DLA IV KLASY SZKOŁY POWSZECHNEJ I STOPNIA. Kurs C. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów, 1938. Str. 144. Cena zł 1,—.

Podręcznik ten oraz inne podręczniki tychże autorów dla szkół niżej zorganizowanych ze szczególną starannością rozwiązują zagadnienia pracy z kilkoma rocznikami, godząc praktyczne wymagania pracy nauczycielskiej z metodami wskazanymi przez program. Podręcznik wyróżnia się wielką liczbą ćwiczeń, których znaczna część nadaje się na zajęcie ciche. Umożliwia to nauczycielowi przeznaczenie na zajęcie ciche innego materiału dla uczniów słabszych i innego dla lepszych.

Materiał dla starszych roczników umieszczono w podręczniku w takich miejscach, w których pierwszy rocznik opracowuje na zajęciach cichych tematy gruntownie już znane starszym rocznikom. Ćwiczenia i zadania dla starszych roczników są powiązane z tematami, które jednocześnie przerabia pierwszy rocznik.

Materiał powtarzający się w kilku kursach ujęty jest w każdym z nich inaczej; zasady i reguły są identyczne we wszystkich kursach, natomiast środki poglądowe, tematy zadań oraz dobór i układ ćwiczeń są w każdym kursie inne, dzięki czemu ten sam materiał matematyczny budzi zainteresowanie dzieci pomimo kilkakrotnego przerabiania.

Zygmunt Chwiałkowski i Wacław Schayer: ARYTMETYKA Z GEOMETRIĄ DLA PIĄTEJ KLASY SZKÓŁ POWSZECHNYCH III i II STOPNIA. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów, 1938. Str. 176. Cena zł 1,60.

Nowy podręcznik opracowany w roku bieżącym jest wynikiem wieloletnich doświadczeń i zastosowania najnowszych wskazań dydaktycznych i wychowawczych władz szkolnych. Ze względu na przystosowanie podręcznika do nauki również w szkołach II stopnia, wyodrębniono przy pomocy specjalnych oznaczeń materiał, który w szkołach tych należy pominąć. Cechą charakterystyczną podręcznika jest nowe ujęcie numeracji, nauki o skali i planie oraz ułamków, w których to działach wprowadzono liczne i oryginalne ilustracje.

Podręcznik zawiera wiele ciekawych tematów i przykładów zastosowań wiadomości z arytmetyki i geometrii do różnych dziedzin techniki, wojskowości, handlu itp.

Korelacja z innymi przedmiotami przeprowadzona jest w podręczniku konsekwentnie, tak jednak, że nigdy nie zaciemnia treści rachunkowej zagadnień i nie jest sztuczna. Ilościowe ujęcie zagadnień opracowanych w ramach innych przedmiotów np. przyrody, geografii, zajęć praktycznych rzuca nowe światło na te zagadnienia i wzmaga zainteresowanie nimi a jednocześnie pogłębia sprawność rachunkową.

Zygmunt Chwiałkowski i Wacław Schayer: ARYTMETYKA Z GEOMETRIĄ DLA VI KLASY SZKOŁY POWSZECHNEJ III STOPNIA. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów, 1938. Str. 144. Cena zł 1,50.

Stosowany w szkolnictwie już od paru lat podręcznik ten został w b. r. opracowany na nowo. W podręczniku położono szczególny nacisk na utrwalenie sprawności rachunkowej w zakresie działań na liczbach ułamkowych i dziesiętnych dokładnych i przybliżonych, oraz na umiejętność stosowania rachunku do zagadnień praktycznych. W tym celu wprowadzono wiele zadań kalkulacyjnych z dziedziny handlu, rolnictwa, techniki, rzemiosła itp.

Tendencja wychowawcza podręcznika zaznacza się zwłaszcza w zadaniach związanych z obroną Państwa, życiem kulturalnym i gospodarczym. Liczne zawarte w zadaniach obrazy życia regionalnego pogłębiają znajomość kraju i budzą zainteresowanie życiem różnych dzielnic Polski.

Józef Zaremba i Jerzy Ostrowski: PIĘKNIE BYĆ CZŁOWIEKIEM. Czytanka dla szóstej klasy szkół powszechnych III stopnia. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów, 1938. Str. 264. Cena zł 1,90.

Książka ta podobnie jak poprzednie podręczniki tychże autorów wyróżnia się bogactwem tematów oraz wysokim poziomem literackim poszczególnych czytanek. Czytanki zaczerpnięte z dzieł autorów klasycznych i współczesnych nawiązują do bezpośrednich zainteresowań młodzieży. Najważniejszą zaletą książki jest jej wartość wychowawcza. Autorowie starali się pokazać człowieka walczącego o nową, lepszą rzeczywistość. Element bohaterstwa, wiary we własne siły to podstawowe założenie książki, która bez moralizowania pragnie wychować czytelnika o określonej postawie duchowej wobec świata.

Maria Froelichowa i Jadwiga Ledóchowska: PODRĘCZNIK DO ĆWICZEŃ W PISANIU DLA KL. V SZKOŁY POWSZECHNEJ. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów, 1938 Str. 80. Cena zł 0,60.

Nową drogę w nauczaniu ortografii wskazuje powyższy podręcznik. Najistotniejszą cechą tej metody jest uproszczenie skomplikowanej nauki ortografii przez zredukowanie materiału pamięciowego. Dotyczy to w szczególności wyrazów z *ó, rz, h, en, em, on, om,* oraz *j,* które to wyrazy są najtrudniejszą częścią ortografii.

Tu autorki stanęły na stanowisku, że wyrazy z *u, ż, ch, e, a, i* należy traktować jako zasadę i o tym uczeń musi wiedzieć, wyrazy zaś z *ó, rz, h, en, em, on, om, j,* jako odchylenie od niej. Wychodząc z tego założenia dają w swym podręczniku tylko ćwiczenia z wyrazami z *ó, rz, h, en, em, on, om, j,* W myśl tego zredagowane są również zasady ortograficzne podane przy końcu każdego działu.

Następnie podręcznik zawiera typy ćwiczeń prowadzące do usamodzielnienia ucznia w pracy, co jest dziś ważnym zagadnieniem w nauczaniu.

Wreszcie autorki dają na końcu podręcznika słowniczek.

Delfina Gayówna: PODRĘCZNIK DO NAUKI O PRZYRODZIE ŻYWEJ DLA KL. VI SZKOŁY POWSZECHNEJ. Wydanie II. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów, 1938. Str. 154. Cena zł 1,20.

Pod względem formy jest to zupełnie nowa książka. W pierwszym wydaniu przyroda żywa ukazała się wraz z przyrodą martwą, napisaną przez Wł. Złobickiego i K. Adwentowskiego. To tylko mechaniczne połączenie tematów okazało się jednak niepraktyczne, więc w drugim wydaniu podręcznik ten został rozbity na dwie oddzielne książki. Pod względem treści przyroda żywa została bez zmiany.

Tadeusz Mayzner: ŚPIEWAJMY. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów 1938. Str. 42. Cena zł 1,20.

Śpiewniczek ten zawiera 20 pieśni dla dziatwy szkolnej w opracowaniu muzycznym autora. Pod względem treści mamy tu pieśni religijne, patriotyczne, żołnierskie oraz ludowe. Przy większości pieśni zaznaczone jest pochodzenie słów i melodii. Śpiewniczek posiada zalety dydaktyczne.

Jerzy Tepa: NA POLSKIEJ ANTENIE. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów, 1938. Str. 168. Cena zł 4,—.

W barwnych obrazach reportażowych przedstawia autor istotę i dzieje wynalazku, historię polskiej radiofonii i jej problemy, rolę polskiego mikrofonu w pracy społecznej i oświatowej — wreszcie w szeregu felietonów i scenek dialogowych wyjaśnia trudne arkana pracy autorskiej dla mikrofonu, dokumentując swoje tezy licznymi przykładami z audycji radiowych.

Książka bogato ilustrowana, winna się znaleźć w rękach każdego nauczyciela, oświatowca, a zainteresuje także młodzież szkolną, która z ciekawością śledzić będzie nie tylko dzieje wynalazku, ale i jego obecny rozwój i zagadnienia z nim związane.

Zbigniew Kaczorowski: ZMARTWYCHWSTANIE POLSKI. Biblioteka Wieczornicowa Nr 52. „Ostoja“, Poznań, 1938. Str. 81. Cena zł 1,50.

Nowy tomik wieczornicowy przynosi dwa wykłady i szereg urozmaiceń na temat Zmartwychwstania Polski, którego to faktu obchodzimy w bieżącym roku 20-lecie. Materiał obfity i starannie dobrany. Wielka pomoc przy urządzaniu wieczornic na dzień 11 listopada.

DOPISEK REDAKTORA

„Przyjaciel Szkoły" pragnie również oddać hołd zasłudze Jana Matejki i — aczkolwiek nieco po terminie — ogłasza dziś artykuł jubileuszowy pióra p. kol. Stanisława Nowaczyka, znanego Szan. Czytelnikom z licznych prac o nauczaniu historii. Autor omówił dwa zagadnienia: życie i twórczość Matejki jako materiał nauczania i obrazy matejkowskie jako środek pomocniczy w nauczaniu historii. Do pozycji bibliograficznych, podanych w końcu artykułu, dodam jeszcze „Tekę Jana Matejki", nadesłaną właśnie dziś redakcji razem z tekstem ogłoszenia, umieszczonym na okładce zeszytu. Może już w następnym numerze znajdą Szan. Czytelnicy krytyczne omówienie tej „Teki".

Po dokończeniu rozprawki p. kol. Milenkiewicza pt. „Zasady organizacji samokształcenia nauczyciela" umieściłem kilka artykułów „skorelowanych" lekko ze wstępnym: Matejko — malarz — artysta — sztuka — estetyka — rysunek — obraz itd. Więc — odkładając gotowe artykuły na temat nauczania języka polskiego do następnego zeszytu (tablice i ćwiczenia ortograficzne, ciche czytanie) — ogłosiłem pewien przekrój korelacyjny w kl. VI p. kol. Daszkiewicza, dalszy artykuł z cyklu o nauczaniu rysunków p. kol. Kiernasa i przekonywujące bodaj wywody p. Menzlowej o konieczności jak najczęstszego posługiwania się obrazami w czasie lekcji języka polskiego na szczeblu pierwszym. W ostatnim artykule (o roli obrazu) powróciłem więc do przedmiotu, któremu zeszyt dzisiejszy miał być poświęcony, tj. do języka polskiego. Do niego odnoszą się też dwa następne tytuły: obszerny poczet tematów wypracowań piśmiennych dla kl. VI i VII p. kol. Witkowskiego i krótka relacja p. kol. Cieślaka, jak zapoznał dzieci z przyimkiem.

W części dyskusyjnej raz jeszcze oddałem głos w sprawie uczenia śpiewu z nut czy bez nut oraz umieściłem odgłosy na wezwanie p. kol. Szpunara i żale p. kol. Sabiniarza wypowiedziane pod adresem pp. Kubskiego i Dobranieckiego z powodu „zmiany sposobu zgładzenia smoka podwawelskiego".

Trzy dalsze strony przynoszą wiadomości z międzynarodowego ruchu pedagogicznego. Część opracował p. kol. Bandura na podstawie publikacyj, jakie redakcja otrzymuje z Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie.

Treść zeszytu uzupełniają „Przegląd czasopism" i komunikaty wydawnicze. Recenzje natomiast musiały pozostać do następnego numeru.

W następnym zeszycie umieszczę prócz wyżej zapowiedzianych artykułów — odpowiedzi na zapytanie o najodpowiedniejsze testy do użytku w szkole powszechnej. *B.*